

МАСТЕРА ПСИХОЛОГИИ

Жан Пиаже

ВОСПРИЯТИЕ МИРА У ДЕТЕЙ



Annotation

Жан Пиаже – выдающийся швейцарский психолог, более шестидесяти лет посвятивший изучению детской психологии и мышления. Предлагаемое читателю исследование впервые выходит на русском языке. Это фундаментальный труд, созданию которого предшествовало более десяти лет клинических и теоретических исканий. Эта книга исследует, как ребенок отличает внешний мир от внутреннего, изучает разрыв, который существует в детском возрасте между эго и субъективной реальностью.

В формате PDF А4 сохранён издательский дизайн.

- [Жан Пиаже](#)
 -
 - [Введение. Задачи и методы](#)
 -
 - [§ 1. Тестирование, чистое наблюдение и клинический метод](#)
 - [§ 2. Пять типов реакций, наблюдаемых при клиническом обследовании](#)
 - [§ 3. Правила и критерии, позволяющие провести диагностику предыдущих видов реакции](#)
 - [§ 4. Правила интерпретации результатов](#)
 - [Часть первая. Детский реализм](#)
 -
 - [Глава I. Понятие мысли](#)
 -
 - [§ 1. Первая стадия: мы думаем ртом](#)
 - [§ 2. Зрение и взгляд](#)
 - [§ 3. Вторая и третья стадии: мы думаем головой](#)
 - [§ 4. Слова и вещи](#)
 - [Глава II. Именной реализм](#)
 -
 - [§ 1. Происхождение названий](#)
 - [§ 2. Где находятся названия](#)

- [§ 3. Внутреннее значение слов](#)
 - [§ 4. Выводы](#)
- [Глава III. Сны](#)
 - [§ 1. Первая стадия: сон приходит извне и остается](#)
 - [§ 2. Вторая стадия: сон приходит изнутри, но](#)
 - [§ 3. Третья стадия: сон находится внутри и имеет](#)
 - [§ 4. Выводы](#)
- [Глава IV. Реализм и истоки партиципации](#)
 - [§ 1. Реализм и самосознание](#)
 - [§ 2. Чувство партиципации и магические практики у детей](#)
 - [§ 3. Природа партиципации и магии у детей](#)
 - [§ 4. Контрольное исследование: спонтанные магические установки у взрослых](#)
 - [§ 5. Заключение: эгоцентризм логический и онтологический](#)
- [Часть вторая. Анимизм у детей](#)
 - [Глава V. Наделение вещей сознанием](#)
 - [§ 1. Первая стадия: сознанием обладает все](#)
 - [§ 2. Вторая стадия: сознанием обладает все, что движется](#)
 - [§ 3. Третья стадия: сознанием обладают тела,](#)
 - [§ 4. Сознанием обладают только живые существа](#)
 - [§ 5. Выводы](#)
 - [Глава VI. Понятие «жизнь»](#)
 - [§ 1. Первая стадия: жизнь приравнивается к действию в широком смысле](#)
 - [§ 2. Вторая стадия: жизнь приравнивается к движению](#)
 - [§ 3. Третья и четвертая стадии: жизнь приравнивается к самостоятельному движению, а затем присваивается животным и растениям](#)

- § 4. Заключение: что дети понимают под словом
- Глава VII. Истоки детского анимизма
 -
 - § 1. Детский спонтанный анимизм
 - § 2. Солнце и луна идут за нами
 - § 3. Физический детерминизм и моральная необходимость
 - § 4. Выводы. Важность опросов по детскому анимизму и природе «диффузного анимизма»
 - § 5. Выводы (продолжение). Истоки детского
- Часть третья. Детский артификализм и поздние стадии причинности
 -
 - Глава VIII. Происхождение небесных
 -
 - § 1. Примитивный случай первой стадии
 - § 2. Первая стадия: небесные тела рукотворны
 - § 3. Вторая и третья стадия: небесные тела имеют естественное происхождение, сначала отчасти, а затем и полностью
 - § 4. Четверти луны
 - Глава IX. Метеорология и происхождение природных вод
 -
 - § 1. Небесный свод
 - § 2. Причина и природа ночи
 - § 3. Происхождение облаков
 - § 4. Гром и молнии
 - § 5. Происхождение дождя
 - § 6. Объяснение снега, льда и холода
 - § 7. Реки, озера и море. Происхождение природных вод
 - Глава X. Происхождение деревьев, гор и земли
 -
 - § 1. Происхождение древесины и растений
 - § 2. Происхождение железа, стекла, ткани и бумаги
 - § 3. Происхождение камней и земли

- [§ 4. Происхождение гор](#)
 - [Глава XI. Смысл и истоки детского артификализма](#)
 - [§ 1. Смысл детского артификализма](#)
 - [§ 2. Отношения артификализма с проблемой](#)
 - [§ 3. Стадии спонтанного артификализма и их связь с развитием анимизма](#)
 - [§ 4. Истоки артификализма](#)
 - [§ 5. Истоки отождествления и причины угасания артификализма и анимизма](#)
 - [Приложение. Записка об отношении убеждения в действительности к магии \(по поводу § 2–3 главы IV\)](#)
- [notes](#)
 - [1](#)
 - [2](#)
 - [3](#)
 - [4](#)
 - [5](#)
 - [6](#)
 - [7](#)
 - [8](#)
 - [9](#)
 - [10](#)
 - [11](#)
 - [12](#)
 - [13](#)
 - [14](#)
 - [15](#)
 - [16](#)
 - [17](#)
 - [18](#)
 - [19](#)
 - [20](#)
 - [21](#)
 - [22](#)
 - [23](#)
 - [24](#)

- [25](#)
- [26](#)
- [27](#)
- [28](#)
- [29](#)
- [30](#)
- [31](#)
- [32](#)
- [33](#)
- [34](#)
- [35](#)
- [36](#)
- [37](#)
- [38](#)
- [39](#)
- [40](#)
- [41](#)
- [42](#)
- [43](#)
- [44](#)
- [45](#)
- [46](#)
- [47](#)
- [48](#)
- [49](#)
- [50](#)
- [51](#)
- [52](#)
- [53](#)
- [54](#)
- [55](#)
- [56](#)
- [57](#)
- [58](#)
- [59](#)
- [60](#)
- [61](#)

- [62](#)
 - [63](#)
 - [64](#)
 - [65](#)
 - [66](#)
 - [67](#)
 - [68](#)
 - [69](#)
 - [70](#)
 - [71](#)
 - [72](#)
 - [73](#)
 - [74](#)
 - [75](#)
 - [76](#)
 - [77](#)
 - [78](#)
 - [79](#)
 - [80](#)
 - [81](#)
 - [82](#)
 - [83](#)
-

Жан Пиаже

Восприятие мира у детей

Jean Piaget

La representation du monde chez l'enfant

© Presses Universitaires de France / Humensis, 2013

© Перевод на русский язык ООО «Прогресс книга», 2024

© Издание на русском языке, оформление ООО «Прогресскнига»,
2024

© Серия «Мастера психологии», 2024

© ООО Издательство «Питер», 2024

Введение. Задачи и методы (перевод Аллы Беляк)

Мы предлагаем заняться изучением одного из важнейших и при этом сложнейших вопросов детской психологии: какие представления о мире спонтанно вырабатываются у детей на разных этапах их интеллектуального развития? У этой проблемы есть два существенных аспекта. С одной стороны, это вопрос о модальности детского мышления: в каких плоскостях реальности движется эта мысль? Иными словами, убежден ли ребенок, как мы, в существовании реального мира и отличает ли он это убеждение от вымысла, рожденного игрой или воображением? В какой степени ребенок отделяет внешний мир от внутреннего, или субъективного, мира и какие границы ставит между собой и объективной реальностью? Все эти вопросы составляют первую проблему – проблему восприятия реальности у ребенка.

С ней связан второй фундаментальный вопрос – вопрос экспликации у ребенка. Как ребенок использует понятия причины и закономерности? Какова структура причинности у детей? Есть исследования по экспликации в примитивных обществах, описана экспликация научная, различные типы философской экспликации. Предложит ли нам ребенок оригинальный тип экспликации? Все эти вопросы в сумме составляют вторую проблему: проблему причинности. Именно восприятие реальности и причинность у детей станут предметом рассмотрения в этой книге, а также в последующей работе «Физическая причинность у детей». Сразу понятно, что эти проблемы отличны от тех, которые мы рассматривали в предыдущей книге^[1]. Если в прошлом мы ставили задачу проанализировать форму и функционирование детского мышления, то теперь мы приступаем к анализу его содержания.

Эти два вопроса близко соприкасаются, но могут быть вполне закономерно разграничены. Однако форма и функционирование мышления ребенка проявляются при контактах со сверстниками или со взрослым: это определенная манера социального поведения, которую можно наблюдать извне. Содержание, напротив, у разных детей и для

разных объектов репрезентации либо раскрывается, либо остается скрытым. Оно составляет систему глубинных убеждений: для их вычленения необходимы специальные методы. И прежде всего, содержание – это система установок, умонастроений, которые сам ребенок до этого не осознавал и не выражал словами.

Поэтому не только полезно, но и необходимо прежде всего договориться о методах изучения детских убеждений. Чтобы составить представление о логике детей, часто достаточно говорить с ними, а также наблюдать их взаимодействие друг с другом. Чтобы составить мнение об их убеждениях, нужна особая методика, и мы должны предупредить, что она сложна, трудоемка и требует «насмотренности», то есть по крайней мере года-двух предварительной тренировки. Алиенисты (психиатры), привыкшие к клинической практике, сразу поймут почему. Действительно, для того чтобы определить истинную ценность того или иного высказывания ребенка, необходимо действовать крайне осторожно. И прежде всего мы хотели бы поговорить об этих мерах предосторожности: если их не учитывать, читатель может воспринять смысл последующих страниц совершенно ошибочно и, прежде всего, исказить проделанные нами эксперименты, если станет, как мы надеемся, продолжать их и самостоятельно контролировать результаты.

§ 1. Тестирование, чистое наблюдение и клинический метод

Первый метод, который напрашивается для решения рассматриваемой нами проблемы, – это метод проведения тестов, при котором ребенок подвергается испытаниям при соблюдении следующих условий: во-первых, вопрос одинаков для всех испытуемых и всегда задается при одних и тех же условиях; во-вторых, ответы испытуемых выстраиваются по шкале, позволяющей сравнивать их качественно или количественно. Преимущества этого метода для индивидуальной диагностики детей неоспоримы. Полученная статистика часто дает полезную информацию в плане общей психологии. Но при решении наших задач тесты имеют два заметных недостатка. Во-первых, не дают достаточной основы для анализа полученных результатов. Действуя всегда в одинаковых условиях, мы получаем грубые результаты, интересные для практики, но часто непригодные для теоретического обобщения из-за недостаточности контекста. Но это еще ничего – ведь понятно, что при известной изобретательности тесты можно варьировать так, чтобы выявить все компоненты той или иной психологической установки. Существенный недостаток теста в нашем исследовании заключается в том, что он искажает ориентацию ума опрашиваемого ребенка или, по крайней мере, может ее исказить. Например, мы ставим задачу выяснить, как ребенок представляет себе движение небесных светил. Задаем вопрос: «Отчего движется солнце»? Ребенок ответит, например, «Господь Бог толкает» или «ветер толкает» и т. д. Получаются результаты, которые стоит знать, даже если в их основе лежит фантазия, иначе говоря склонность детей к мифотворчеству, когда заданный вопрос ставит их в тупик. И мы бы не сильно продвинулись даже в том случае, если бы протестировали таким образом детей всех возрастов, потому что, возможно, ребенок никогда не формулировал для себя вопрос в такой форме или даже не задавался им вовсе. Вполне возможно, что ребенок представляет себе солнце как живое существо, которое движется самостоятельно. Спрашивая «Кто двигает солнце?», мы сразу подсказываем мысль о внешнем

воздействию и провоцируем создание мифа. Задавая вопрос «Как движется солнце?», мы, возможно, напротив, заставляем задуматься над способом передвижения, чего раньше не было, и провоцируем создание других мифов: «солнце движется от дуновения», «с помощью тепла», «катится» и т. д. Единственный способ избежать этих трудностей – варьировать вопросы, делать встречные предложения, короче говоря, отказаться от любого фиксированного опросника.

То же самое происходит и в психической патологии. При раннем слабоумии у человека может случиться прояснение сознания или он вспомнит, кто его отец, хотя обычно считает себя отпрыском более родовой семьи. Но настоящая задача – узнать, как этот вопрос формулировался в его сознании и возникал ли он вообще. Мастерство клинициста состоит не в том, чтобы добиться ответа, а в том, чтобы вызвать ребенка на свободный разговор и вскрыть спонтанные устремления, а не направлять их в какое-то русло или сдерживать их поток. Оно заключается в том, чтобы поместить каждый симптом в психический контекст, а не абстрагироваться от контекста.

Словом, тестирование полезно со многих точек зрения, но для наших целей оно рискует исказить перспективы, отклоняя направление мыслей ребенка. Оно рискует упустить важные вопросы, спонтанные интересы и первичный образ мышления.

Поэтому давайте прибегнем к чистому наблюдению. Любое исследование детского мышления должно отталкиваться от наблюдения и возвращаться к нему для контроля экспериментальных исследований, навеянных этим наблюдением. И применительно к проблемам нашего исследования наблюдение дает нам источник материала первостепенной важности. Речь об изучении спонтанных вопросов детей. Детальное изучение содержания вопросов позволяет выявить интересы детей в разном возрасте и указывает на ряд вопросов, которыми задается ребенок и до которых мы никогда бы не додумались или которые мы никогда бы не сформулировали таким образом. И главное, изучение самой формы вопросов подсказывает внутренние ответы самих детей, ведь почти в каждом вопросе, в его формулировке содержится ответ. Например, когда ребенок спрашивает: «Кто делает солнце?», то действительно создается впечатление, что он воспринимает солнце как результат некой «изготовительной» деятельности. Или же когда он спрашивает, почему есть две горы

Салев – Большой и Малый, – но нет двух Маттерхорнов, похоже, ребенок считает, что горы расставлены по определенному и никак не случайному плану.

Так что теперь мы можем задать первое правило нашего метода. При исследовании какой-то группы объяснений у детей стоит начать с каких-нибудь вопросов, спонтанно задаваемых детьми того же возраста или младше, и по той же форме строить вопросы детям, выступающим в качестве испытуемых. В поисках выводов на основе проведенного исследования важно проводить контрольные испытания, сопоставляя результаты со спонтанными вопросами детей. Это позволяет понять, соответствуют ли приписываемые детям представления тем вопросам, которые они ставят, и самой форме постановки этих вопросов.

Возьмем такой пример. В этой книге мы будем изучать детский анимизм. Мы увидим, что если спросить у детей, является ли солнце и т. д. живым, может ли оно думать и чувствовать и т. д., дети определенного возраста отвечают утвердительно. Но является ли это спонтанной идеей или это ответ, прямо или косвенно подсказанный в ходе опроса? В таком случае следует поискать, нет ли чего-то подобного в подборках детских вопросов, и тогда обнаружим, что ребенок 6,5 лет, Дэл (см. L.P., гл. I, § 8), спонтанно спросил, увидев, как шарик катится в направлении наблюдательницы: «Он знает, что вы в той стороне?» Мы также видим, что Дэл своими вопросами часто пытался выяснить, живой или неживой предмет – например, лист растения. И главное, на утверждение, что опавшие листья – точно мертвые, Дэл возразил: «Но они же шевелятся на ветру» (там же, § 8). Значит, есть дети, которые самой формулировкой вопроса как будто уподобляют жизнь движению. Эти факты показывают, что опрос на тему анимизма, проводимый в нужной форме (если ставить вопрос так, как его сформулировал Дэл: «знает» ли движущееся тело, что оно движется вперед), не является искусственным и что уподобление движения и жизни соответствует какому-то спонтанному убеждению ребенка.

Необходимость прямого наблюдения понятна, но видны также и препятствия, явно ограничивающие использование этого метода. Метод чистого наблюдения, конечно, трудоемок и гарантирует качество результатов только в ущерб их количеству (невозможно

наблюдать большое количество детей в одинаковых условиях), но он еще и приносит систематические неудобства. Вот два основных.

Прежде всего, интеллектуальный эгоцентризм ребенка: он составляет серьезное препятствие для тех, кто хочет узнать ребенка путем чистого наблюдения, никак не расспрашивая наблюдаемого. В другом месте мы пытались показать (Л. Р., гл. I–III), что ребенок спонтанно не стремится или не преуспевает в полной передаче своей мысли. Он либо находится в обществе сверстников, и разговор связан с непосредственными действиями и игрой, не затрагивая ту существенную часть мышления, которая оторвана от действия и развивается при контакте с картинами взрослой деятельности или природы. И тогда кажется, что ребенка абсолютно не интересуют представление о мире и физическая причинность. Либо ребенок находится в обществе взрослых, и тогда он постоянно задает вопросы, не давая собственных объяснений. Он не озвучивает их сначала потому, что считает общеизвестными, а в дальнейшем – из скромности, застенчивости, из страха ошибиться, утратить иллюзии. Он не озвучивает их прежде всего потому, что собственные объяснения кажутся ему наиболее естественными и даже единственно возможными. Короче говоря, даже то, что можно выразить словами, обычно остается невыраженным просто потому, что мышление ребенка не так социализировано, как наше. Но наряду с мыслями, которые поддаются формулировке хотя бы во внутренней речи, сколько еще неформулируемых мыслей остаются для нас тайной, если мы ограничиваемся наблюдением за ребенком, не заговаривая с ним? Под неформулируемыми мыслями мы понимаем умственные установки, синкретические паттерны, зрительные или двигательные, все эти предварительные связи, которые мы угадываем, как только заговариваем с ребенком. Прежде всего нужно узнать эти предварительные связи, и чтобы их нащупать, необходимо использовать специальные методы.

Второй систематически встречающийся недостаток чистого наблюдения обусловлен трудностью различения у ребенка игры и убеждения. Вот ребенок, думая, что он один, говорит катку-асфальтоукладчику: «Это ведь ты раздавил большие камни?» Что это – игра или реальная персонификация машины? В данном случае сказать невозможно, потому что это отдельный случай. Чистое наблюдение

бессильно отличить убеждение от фантазии. Единственно верные критерии, как мы увидим позже, основаны на множественности результатов и сравнении индивидуальных реакций.

Поэтому нужно обязательно выйти за рамки метода чистого наблюдения и при этом избежать недостатков тестирования, чтобы воспользоваться основными преимуществами экспериментального метода. Так что мы будем использовать третий метод, соединяющий потенциал тестирования и прямого наблюдения, при этом избегая недостатков каждого из них: это метод клинического обследования, который психиатры используют как средство диагностики. Можно, например, месяцами наблюдать определенные формы паранойи и ни разу не выявить ту самую идею величия, которая, однако же, угадывается при каждой странной реакции. С другой стороны, нет тестов для дифференциации различных патологических синдромов. Но клиницист может одновременно: 1) беседовать с больным, ведя наблюдение даже по ответам, чтобы не упустить ничего из возможных проявлений бредовых идей; и 2) мягко подводить его к критическим зонам (его происхождение, раса, состояние, военные звания и политические посты, его таланты, мистическая жизнь и т. д.), не зная, естественно, где выйдет на поверхность бредовая идея, но постоянно удерживая разговор на благодатной почве. Таким образом, клиническое обследование является частью опыта в том смысле, что врач ставит задачи, выдвигает гипотезы, варьирует условия игры и, наконец, проверяет каждую из своих гипотез, сопоставляя ее с реакциями, вызванными беседой. Однако клиническое обследование является также частью прямого наблюдения, поскольку хороший врач и направляет больного, и следует за ним, и учитывает весь психический контекст, а не становится жертвой «систематических ошибок», как это часто бывает с чистым экспериментатором.

Поскольку клинический метод очень помог в области, где без него царили беспорядок и путаница, грех было не воспользоваться им в детской психологии. На самом деле априорно ничто не препятствует нам расспрашивать детей о темах, в которых чистое наблюдение не приводит исследователя к результату. Все, что было сказано о детской мифомании и внушаемости, а также о систематических ошибках, которые они влекут за собой, не мешает психологу расспросить

ребенка, но при этом обязательно определить точную долю внушения или выдумки в полученных ответах путем клинического обследования.

Нет смысла приводить здесь примеры, поскольку основная цель данной работы – составление сборника клинических наблюдений. Правда, нам все равно придется укладывать описываемые случаи в определенную схему, не резюмируя их (что было бы равносильно их искажению), но извлекая из записей беседы только места, представляющие непосредственный интерес. Так из многостраничных записей, сделанных в каждом случае, мы отберем лишь несколько строк. Но мы считаем излишним приводить здесь полный пример опроса, поскольку клиническому методу можно научиться только путем длительной практики. Мы даже думаем, что для преодоления неизбежных вначале колебаний, проб и ошибок, в детской психологии, как и в патологической психологии, необходим год ежедневной практической работы. Так сложно не сказать лишнего, задавая ребенку вопросы, особенно если ты учитель! Так сложно не подсказывать ответ! Так сложно избежать как систематизации на основе заранее определенных критериев, так и сумбура из-за отсутствия какой-либо руководящей гипотезы! По сути, хороший экспериментатор должен сочетать в себе два зачастую несовместимых качества: уметь наблюдать, то есть давать ребенку говорить, не перебивая и не подталкивая в нужную сторону, и в то же время искать и добиваться от него чего-то конкретного, ежесекундно стремиться проверить какую-то рабочую гипотезу, какую-то теорию, правильную или ложную. Нужно иметь за плечами опыт преподавания клинического метода, чтобы понять, насколько он на самом деле сложен. Начинающие ученики либо подсказывают ребенку все, что хотят от него получить, либо не подсказывают, но только потому, что сами не знают, чего искать, а следовательно, ничего и не находят.

Короче говоря, дело это непростое, и собранные таким образом материалы следует подвергнуть строгому критическому анализу. Психолог должен, по сути, компенсировать ненадежность метода опроса, оттачивая точность интерпретации. И здесь опять новичку грозят две противоположные опасности: опасность приписать всему, что сказал ребенок, либо максимальное, либо минимальное значение. Главные враги клинического метода – те, кто принимает за чистую монету всё, что отвечают дети, и те, кто отказывается верить любому

результату опроса. Естественно, наиболее опасны первые, но и те и другие исходят из одного и того же ошибочного суждения – считать, что все, сказанное ребенком за четверть часа, полчаса или три четверти часа нашей с ним беседы, лежит в одной и той же плоскости сознания: либо плоскости обдуманного убеждения, либо плоскости вымысла и т. д.

Сущность клинического метода, напротив, состоит в том, чтобы отделить зерна от плевел и поместить каждый ответ в соответствующий психический контекст. Но ведь существуют контексты размышления, спонтанной убежденности, игры или попугайничания, контексты усилия и заинтересованности или усталости, и, прежде всего, есть испытуемые, которые сразу же внушают доверие, которые у нас на глазах думают и ищут решение, а есть и другие, которые явно насмеваются над вами или вас не слушают.

Мы не можем дать правила такой диагностики индивидуальных реакций. Это вопрос практики. Но чтобы прояснить, каким образом мы выбирали наблюдения из тех, которыми располагаем (для этой книги мы лично провели более 600 наблюдений, и в других местах наши сотрудники тоже обследовали большое количество детей), необходимо попытаться разбить возможные типы ответов на несколько больших категорий. Поскольку ценность этих типов ответов весьма неравнозначна, важно держать в уме четкую схему этой классификации, чтобы нюансировать их толкование.

§ 2. Пять типов реакций, наблюдаемых при клиническом обследовании

Когда заданный вопрос не нравится ребенку или вообще не вызывает у него никакой работы по осознанию и адаптации, ребенок отвечает что угодно и как угодно, даже не пытаясь придумать что-то забавное или фантастическое. Мы будем обозначать эту реакцию удобным, хотя и варварским термином, восходящим к Бине и Симону: «ерундизм». Когда ребенок, недолго думая, отвечает на вопрос, сочиняя историю, в которую сам не верит или в которую верит посредством простой словесной инерции, мы говорим, что здесь имеет место фабуляция, или выдумка. Когда ребенок делает усилие, чтобы ответить на вопрос, но вопрос носит наводящий характер или ребенок просто стремится угодить испытующему, не задействуя собственную рефлексию, мы говорим, что имеется внушенное (наведенное) убеждение. Мы включаем в этот случай персеверацию, или настойчивое повторение, в том случае, когда она обусловлена тем, что вопросы задаются наводящими сериями. В других случаях настойчивое повторение является формой ерундизма.

Когда ребенок отвечает вдумчиво, черпая ответ из глубины души, без внушения, но вопрос для него нов, мы говорим, что это спровоцированное убеждение. Спровоцированное убеждение обязательно возникает под влиянием расспроса, так как самый способ, которым вопрос задается и предъявляется ребенку, заставляет его рассуждать в определенном направлении и систематизировать свои знания определенным образом; но это тем не менее подлинный продукт детского мышления, так как ни рассуждения ребенка для ответа на вопрос, ни совокупность предшествующих знаний, которыми он пользуется в ходе размышления, не находятся под прямым влиянием экспериментатора. То есть спровоцированное убеждение не является ни совершенно спонтанным, ни совершенно внушенным: это продукт рассуждения, сделанного по заказу, но из оригинальных материалов (знаний ребенка, мысленных образов, двигательных паттернов, синкретических до-связей и т. д.) и

оригинальных логических инструментов (структура рассуждения, ориентации ума, интеллектуальные привычки и т. д.).

Наконец, когда ребенку не нужно рассуждать, чтобы ответить на вопрос, а он может дать готовый ответ, поскольку он уже сформулирован или формулируем, возникает спонтанное убеждение. То есть спонтанное убеждение существует, когда вопрос не нов для ребенка и когда ответ является результатом предварительного и оригинального размышления. Мы, естественно, исключаем из этого типа реакции, как и из предыдущих, все ответы, отмеченные знаниями, приобретенными до опроса. Здесь возникает особая и, естественно, очень сложная проблема – различить в полученных ответах то, что исходит от ребенка, и то, что вдохновлено взрослым окружением. В дальнейшем мы еще вернемся к этому вопросу. А пока ограничимся максимально четким различением пяти типов реакций, которые мы только что описали, и прежде всего последних.

Возможность обнаружить методом клинического обследования наличие у ребенка спонтанных убеждений и развить их силами самого ребенка неоспорима. Эти убеждения редки в том смысле, что их труднее всего вычлениить, но они существуют. Мы увидим, например, что мальчики восьми лет (в среднем) умеют давать правильное словесное объяснение и полностью нарисовать механизм велосипеда. Очевидно, что такой результат и такая синхронность индивидуальных ответов свидетельствуют о наблюдении и размышлении, существовавших до опроса, даже если мы не отметили никаких детских вопросов, касающихся детального устройства велосипеда. Мы также увидим, что достаточно спросить 8-летних детей: «Что делает солнце, когда ты гуляешь?», чтобы эти дети в простоте душевной тут же ответили, что солнце и луна идут за ними, передвигаются и останавливаются вместе с ними. Постоянство ответов и спонтанность рассказа при расплывчатом характере вопроса, безусловно, означают убеждение спонтанное, то есть сформированное до самого вопроса.

Впрочем, читателю предстоит обсудить не столько существование спонтанных убеждений, сколько, прежде всего, разграничение между спонтанными и спровоцированными убеждениями. Действительно, нам в каждый момент кажется, что мы задаем детям вопросы, о которых они никогда не задумывались, однако неожиданность и оригинальность ответов наводят на мысль о предшествующем

размышлении. Где граница? Например, мы спрашиваем детей: «Откуда берется ночь?» Заданный в такой форме вопрос ничего не подсказывает. Ребенок колеблется, уклоняется от ответа и наконец говорит, что приходят черные тучи и получается ночь. Это спонтанное убеждение? Или ребенок никогда не задавался этим вопросом и потому прибегнул для ответа к простейшей и наименее трудоемкой для воображения гипотезе? Обе интерпретации годятся для обсуждения. Более того, обе, возможно, соответствуют действительности. Действительно, некоторые дети на вопрос, почему облака движутся, отвечают: «Чтобы сделать темноту и ночь». В данном случае объяснение ночи и темноты наличием облаков явно спонтанно. В других случаях создается впечатление, что ребенок придумывает объяснение на месте. Интересно, кстати, отметить, что в таком примере спонтанные и спровоцированные убеждения совпадают, но очевидно, что в целом и даже в каждом конкретном случае их значение для психолога неодинаково.

Конечно, спрашивать детей о том, случалось ли им думать о задаваемом вопросе, совершенно бесполезно. При недостаточности запаса воспоминаний и отсутствии самоанализа они об этом понятия не имеют.

Но можно ли в каждом случае отличить эти спонтанные убеждения от убеждений спровоцированных, в общем-то, не имеет особого значения. Ведь изучение спровоцированных убеждений весьма ценно само по себе. Этот момент следует подчеркнуть особо, он имеет решающее значение для осуществления нашего замысла. Есть фактический довод, который перевешивает любой теоретический аргумент: спровоцированные убеждения склонны к тому же однообразию, что и убеждения спонтанные. Например, мы поставили такой небольшой эксперимент: на глазах у ребенка опускали камешек в неполный стакан с водой и спрашивали его, почему повышается уровень воды. Полученные ответы естественным образом возникают из спровоцированных убеждений, по крайней мере в большинстве случаев, то есть когда ребенок не знал заранее, что уровень воды при погружении камешка поднимется. Так вот, все малыши (до 9 лет) заявляют, что вода поднимается потому, что камень «тяжелый», и продолжение эксперимента ясно показывает, что они думают не об объеме, а только о весе погружаемого тела. То есть перед нами

решение, найденное на месте, но которое с примечательным единообразием повторяется от ребенка к ребенку. Данная работа предоставит нам множество других примеров единообразия спровоцированных убеждений. Таким образом, мы видим, что, даже если решение придумано ребенком в ходе самого опыта, оно придумано не на пустом месте. Оно предполагает предшествующие схемы, ориентацию ума, интеллектуальные привычки и т. д. Единственное исключаящее правило – избегать внушения, то есть стараться не навязывать среди всех возможных ответов один конкретный ответ. Но если удастся отличить спровоцированные убеждения от внушенных, то первые заслуживают углубленного изучения, поскольку они, по крайней мере, раскрывают психические установки ребенка.

Давайте возьмем другой пример. Ребенок спросил нас: «Кто делает солнце?» Мы решили использовать этот вопрос и стали задавать его ряду детей в форме, не содержащей подсказки: «Как началось солнце?» Все малыши заявляют, что его сделали люди. Предположим, что это просто сиюминутная выдумка и эти дети никогда не задумывались над данным вопросом. Но мы имеем решение, которое, с одной стороны, ребенок нашел, предпочел многим другим, и которое, с другой стороны, он не отбрасывает даже под давлением встречных, иных предложений. То есть весьма вероятно, что артификалистский ответ ребенка, даже если он спровоцирован, связан с латентным артификализмом, с артификалистской мыслительной установкой. Понятно, что это еще предстоит доказать, но сама постановка задачи не составляет трудности. С другой стороны, ребенок не отбрасывает свою гипотезу в ходе дальнейших расспросов, несмотря на наши попытки. И это второе указание: у ребенка мало установок, опровергающих такую артификалистскую позицию. Иначе было бы легко сбить ребенка, подтолкнуть придумать что-то другое и т. д.

Словом, задача изучения спровоцированных убеждений вполне допустима. Метод заключается в расспросе ребенка обо всем, что его окружает. Мы гипотетически допускаем, что способ, которым ребенок изобретает решение, в некоторой степени раскрывает его спонтанные умственные установки. Чтобы этот метод дал результат, естественно, должны существовать правила строгого контроля и по способу

постановки вопросов ребенку, и по интерпретации ответов. Далее мы постараемся сформулировать эти правила.

Но если разграничение спровоцированных и спонтанных убеждений важно лишь относительно, то, напротив, совершенно необходимо четко отличать спровоцированные убеждения от убеждений внушенных. Не следует думать, что внушения легко избежать. Чтобы научиться распознавать и избегать многообразных форм внушения, необходима долгая тренировка. Особенно опасны две разновидности: внушение словом и внушение через повторение.

Первое очень легко охарактеризовать в широком смысле, но очень трудно различить в деталях. Единственный способ избежать его – научиться распознавать язык ребенка и формулировать вопросы на этом же языке. Поэтому необходимо в начале каждого нового опроса вызывать детей на разговор с единственной целью – составить такой лексикон, который избегает любого внушения. Без этого невозможно предсказать возможное воздействие того или иного внешне безобидного высказывания. Например, слова «идти», «шагать», «двигаться» никоим образом не являются для ребенка синонимами. Солнце идет вперед, но не движется и т. д. Если мы по неосторожности используем определенное слово, неожиданное для ребенка, то рискуем спровоцировать чистым внушением анимистические или антропоморфические реакции, которые затем примем за спонтанные.

Внушения путем настойчивого повторения избежать еще труднее, потому что сам факт продолжения разговора после первой реакции ребенка подталкивает его упорствовать в выбранном пути. К тому же любой серийно организованный опросник вызывает настойчивое повторение. Спросить, например, ребенка, живые ли рыба, птица, солнце, луна, облака, ветер и т. д., – это подтолкнуть его к тому, что он скажет «да» на все просто по инерции. В таком случае реакции естественным образом «внушены», а не «спровоцированы» в том смысле, в каком мы понимаем этот термин.

Однако внушенное убеждение вовсе не представляет интереса для психолога. Если спровоцированное убеждение вскрывает мыслительные привычки, предшествовавшие опросу, хотя и систематизированные под его влиянием, то внушаемое убеждение

вскрывает лишь степень внушаемости ребенка, никак не связанную с его представлением о мире.

Хотелось бы так же строго исключить фабуляцию. Но тема вымысла – одна из самых деликатных при клиническом исследовании детей. При опросе детей, особенно до 7–8-летнего возраста, часто случается, что, сохраняя внешнюю серьезность и открытость, они воспринимают поставленный вопрос как развлечение и придумывают ответ просто потому, что так им нравится. Ответ в данном случае не провоцируется, поскольку он совершенно свободен и даже непредсказуем, и тем не менее его нельзя отнести к внушенным убеждениям по той простой причине, что он не является убеждением. Ребенок просто играет, и если ему и случается верить в то, что он говорит, то по инерции и так же, как он верит в свои игры: просто потому, что хочет верить. Однако определить точный смысл этой фабуляции – дело очень тонкое. Возможны три решения. Первое – уподобить фабуляцию тому, что у нормальных взрослых называется «пускать пыль в глаза». Ребенок, возможно, сочиняет, чтобы подшутить над психологом и, главное, отделаться от вопроса, который ему неинтересен и надоед. Такая трактовка, безусловно, верна в большинстве случаев – впрочем, довольно редких, – которые мы наблюдаем у детей после 8 лет. Но до 7–8 лет она объясняет не все, – отсюда и два других решения.

Второй путь – уподобить фабуляцию мифомании у больных истерией. В этом случае ребенок прибегает к фабуляции не столько, чтобы посмеяться над собеседником, сколько потому, что это один из способов мышления и он наиболее удобен для решения затруднительных задач. При этом втором решении ребенок, возможно, частично обманывается и сам – он выдумывал бы в любом случае, даже «в частном порядке», то есть самостоятельно решая вопросы, которыми он задается наедине с собой. Таков, наверняка, случай многих малышей в возрасте около 4–5 лет. Известны весьма многочисленные случаи таких ораторских вопросов, которые малыши задают вслух, но на которые сами же немедленно отвечают. Наги^[2] приводит такой вопрос: «Почему у медведей четыре лапы?» – на что малыш тут же сам себе отвечает: «Потому что они плохо себя вели и Господь их наказал». Это чистый монолог, и при этом – фабуляция.

Под таким углом зрения фабуляция представляет некоторый интерес. Она показывает, какие решения предлагает себе ребенок, когда не может найти лучшего. Это совершенно негативный показатель, но его зачастую полезно знать. Именно в этом смысле в ходе работы мы будем иногда приводить фабуляционные ответы детей 4–6 лет. Но само собой разумеется, что надо сохранять бдительность и трактовать такие факты только как негативные показатели. Изучение собственно фабуляции далеко не так результативно, как изучение спровоцированных убеждений.

Наконец, третье решение: возможно, фабуляция содержит остатки предыдущих убеждений или, реже, намеки будущих убеждений. Когда мы отказываемся от убеждения, которого придерживались, и этот отказ происходит не внезапно, нам случается играть с этим убеждением, относиться к нему с сочувствием и пониманием, даже уже не веря в него. В некотором смысле детская фабуляция иногда играет подобную роль. Что касается артифаклизма (гл. XI, § 4), то мы рассмотрим наполовину выдуманный миф умственно отсталого ребенка, который ставит собственных родителей у истоков мироздания. В этом мифе есть остатки веры маленьких детей во всемогущество родителей.

Понятна сложность вопроса. Остережемся в начале нашего исследования высказывать какие-либо априорные суждения о природе фабуляции. Она может быть интересна, поскольку у детей вымысел связан с настоящим убеждением не так, как у нас. Поэтому нам нужно ее рассмотреть. Но какую бы цель мы ни ставили при ее изучении, нужно тщательнейшим образом отличать ее от спровоцированного убеждения. Для этого в следующем параграфе мы попытаемся задать некоторые критерии.

Остается поговорить о ерундизме. Если спросить у слабоумного или у слишком маленького ребенка «сколько будет 3 и 3», то ответ дается совершенно случайно: 4, или 10, или 100. Действительно, ребенок скорее выдумает ответ, чем промолчит.

Здесь не фабуляция, потому что в выдумке нет никакой систематизации и она не преследует никакой выгоды. Ребенок фабулирует для развлечения: ерундизм рождается от скуки.

Из этого перечня различных возможных ответов запомним следующее. Наиболее интересны спонтанные убеждения, то есть те, что сложились до опроса. Спровоцированные убеждения полезны в

той мере, что позволяют определить ориентацию ума ребенка. Фабуляция может дать некоторые указания, впрочем, чаще всего негативные, – но их нужно интерпретировать с особой осторожностью. Наконец, внушенные убеждения и ерундизм нужно безжалостно отметить, поскольку первые выявляют лишь то, чего экспериментатор добивался от ребенка, а вторые свидетельствуют лишь о непонимании вопроса испытуемым.

§ 3. Правила и критерии, позволяющие провести диагностику предыдущих видов реакции

Теперь мы знаем, что ищем. Попробуем задать правила для отбора интересных ответов. Другими словами, попробуем договориться о практических способах различения пяти типов реакции, in abstraction охарактеризованных в предыдущем параграфе.

Прежде всего, как выявить внушенное убеждение и ерундизм? Внушенное убеждение – по сути явление сиюминутное. Чтобы его поколебать, достаточно представить встречное предложение – не сразу, а чуть позже. Достаточно даже дать ребенку какое-то время поговорить свободно и потом снова косвенно задать тот же вопрос: внушенное убеждение – паразит в мышлении субъекта, которое стремится само по себе избавиться от чужеродного тела.

Но этого первого критерия недостаточно. Есть особенно внушаемые дети, которые легко меняют мнение обо всем, так что эти колебания невозможно использовать как однозначный критерий. В таком случае следует продолжить опрос, углубляя его. Внушенные убеждения по сути своей не привязаны к остальным убеждениям испытуемого, и, с другой стороны, они не соответствуют убеждениям детей того же возраста и той же среды. Отсюда два дополнительных правила. Сначала прощупать почву вокруг подозрительного ответа, чтобы понять, есть ли у него прочные корни. Затем увеличить количество опросов, варьируя формулировки вопросов. Терпение и анализ помогут устранить внушение.

Эти три критерия еще в большей степени пригодны для устранения ерундизма, поскольку этот тип реакции гораздо менее устойчив, чем даже внушенное убеждение. А различение ерундизма и фабуляции несложно даже в отрыве от контекста: фабуляция гораздо богаче и систематизированней, ерундизм же представляет собой мертвую точку, лишенную каких-либо ответвлений.

Если таким образом можно распознать внушенные ответы и ерундизм, давайте теперь попытаемся сформулировать критерии для фабуляции. Два из трех перечисленных правил неприменимы для ее

обнаружения. С одной стороны, встречное предложение не устраняет выдуманный ответ, поскольку выдумщик упорствует, не поддается опровергающему его взрослому и выдумывает тем активней, чем более веские возражения ему предъявляются. С другой стороны, корни данной реакции проанализировать затруднительно: выдуманный ответ разрастается и ветвится, бойко дает аргументы и кажется прочно укорененным в корпусе систематических убеждений. Поэтому у отдельного индивида распознать фабуляцию, в отличие от внушения, очень трудно.

Ее можно выследить только путем множественных опросов. При наличии большого количества испытуемых фабуляцию можно отличить от спровоцированных и от спонтанных убеждений с помощью следующих трех критериев.

Опрашивая большое количество детей одного возраста, мы констатируем, что подозрительный ответ либо является общераспространенным, либо специфичен для одного или двух конкретных детей. В первом случае велика вероятность того, что фабуляции нет. Действительно, поскольку фабуляция – это свободный и индивидуальный вымысел, то возможность одинаковой выдумки у всех детей при ответе на один и тот же вопрос минимальна. Но этого первого критерия недостаточно, поскольку можно предположить, что какой-то вопрос совершенно непонятен для данного возраста и может породить лишь фабуляцию. Более того, возможно, что вымысел в таком случае пойдет по простейшему пути и потому станет однотипным у многих детей. Данная интерпретация особенно правдоподобна в отношении детского артифаклизма. Например, детей 4–6 лет спрашивают, как появилась луна. Предположим, что малышам этот вопрос непонятен – тогда они выдумают миф, и поскольку им проще всего использовать человеческий фактор, то все дети скажут, что «луну сделал один дяденька». Значит, нужно искать более тонкий критерий.

Нам кажется, что эту дополнительную роль способен выполнить второй критерий. При опросе большого количества детей разного возраста случается, что подозрительный ответ (который, следовательно, гипотетически широко распространен для младших возрастов) разом исчезает и сменяется ответом совершенно другого типа. Поэтому может возникнуть необходимость разделить детей на

две стадии без промежуточного этапа. Напротив, возможно, что подозрительный ответ исчезает лишь постепенно и уступает место следующему типу реакции в результате медленного созревания. В этом случае детей следует разделить на три стадии: две крайние стадии и одну промежуточную. Очевидно, что во втором случае шансы фабуляции (остаться необнаруженной) гораздо меньше, чем в первом. Действительно, предположим, что по данному предмету у детей имелись какие-то систематические убеждения или твердая мыслительная установка. Когда опыт или обучение опровергают эти мнения, становится ясно, что осознание происходит не мгновенно, а поступательно. Напротив, отсутствие промежуточных стадий между двумя последовательными группами ответов, по-видимому, указывает на то, что ответы первой группы не представляли для ребенка никакой ценности, и, таким образом, подтверждает гипотезу общей для всех детей фабуляции на первом этапе.

Наконец, полезно соблюдать третий критерий: выход на правильный ответ. Действительно, если ответы самых младших обследованных детей не являются фабуляцией, то мы должны были бы не только отметить постепенное, а не внезапное исчезновение этих реакций в серии детей, классифицированных по среднему возрасту, но и заметить, что первичные представления еще срастаются с первыми правильными ответами. Другими словами, если выделить в данном процессе три стадии, включая промежуточную, то тип ответов первой стадии должен проявляться не только на второй стадии, но и в начале третьей. В таком случае можно быть практически уверенным, что ответы на первой стадии не фабуляция.

Вот пример. Дети на первой стадии утверждают, что Женевское озеро вырыто рабочими и потом заполнено водой. На второй стадии дети продолжают утверждать, что озеро выкопано, но вода приходит с гор и изначально является дождем. Наконец, на третьей стадии ребенок допускает, что озеро образовалось в результате полностью природного процесса: его ложе прокопали реки и они же питают его водой. Так вот, артификалистские ответы первой стадии – это фабуляция или нет? Нет, потому что они не только носят общий характер, не только существование второй стадии показывает, что артификализм не исчезает разом, но к тому же в начале третьей стадии некоторые дети продолжают верить, что Женева возникла раньше

озера, а озеро находится рядом с городом, «потому что город должен быть раньше озера». Таким образом, начало третьей стадии еще свидетельствует о живучести артификалистской умственной установки.

Итак, отличить собственно убеждения от фабуляции относительно легко. Удивительное сходство детей друг с другом, по крайней мере детей цивилизованных народов, независимо от социальной среды, страны или языка позволяет, по сути, довольно быстро увидеть, является ли то или иное убеждение общим, длительным и устойчивым даже после первых разъяснений, данных взрослыми.

Зато оказывается трудно – и это, как ни странно, единственная реальная трудность, с которой мы столкнулись при применении нашего метода, – отличить в полученных ответах спонтанные убеждения от убеждений спровоцированных. Действительно, судя по тому, что мы видели до сих пор: 1) оба они сопротивляются внушению; 2) оба имеют глубокие корни в мышлении исследуемого субъекта; 3) оба представляют собой определенную общность среди детей одного и того же возраста; 4) оба длятся несколько лет и постепенно сходят на нет, а не сдаются разом; и, наконец, 5) оба сливаются с первыми правильными ответами, то есть с теми ответами, которые возникают под давлением взрослой среды.

Следует ли в таком случае считать все полученные ответы, удовлетворяющие этим пяти условиям, результатом спонтанных убеждений ребенка? Иными словами, можно ли считать, что все, сказанное ребенком, было сформулировано в его мышлении до опроса? Естественно, это совсем не так. Единственный способ разграничить спонтанное и спровоцированное – это прибегнуть к чистому наблюдению. Именно этим следует заканчивать каждое исследование, точно так же как именно от наблюдения следует отталкиваться, предпринимая любой научный поиск. И здесь наш главный помощник – изучение вопросов детей.

Но этот последний метод, как мы видели, довольно ограничен в применении. По ряду пунктов мы получаем ответы, которые при клиническом обследовании кажутся весьма систематическими, но дети вовсе не задают вопросов на эти темы или задают их совсем мало. Зачастую причина в том, что убеждения, выявленные при клиническом обследовании, не ставились ребенком под сомнение, а потому не

вызывают вопросов. Но в таких случаях мы должны говорить не об убеждениях, а о тенденциях, внутренне присущих умственной ориентации ребенка и менее пригодных для вычленения и обсуждения: это «позиции» скорее подсознательные, чем формулируемые, скорее активные, чем явные. Как же нам тогда отличить спонтанное убеждение или тенденцию от убеждения спровоцированного? Этот вопрос уже не решается нашими правилами клинического обследования. Он относится к общим правилам интерпретации – их мы сейчас и рассмотрим.

§ 4. Правила интерпретации результатов

В психологии, как и в физике, нет чистых «фактов», если понимать «факт» как феномен, явленный разуму самой природой, независимый от гипотез, предшествовавших его изучению, от принципов интерпретации опыта и системного контекста предыдущих предложений, в который наблюдатель включает новый выявленный факт за счет некоей предварительной связки. Поэтому нам важно хотя бы указать общие принципы интерпретации ответов наших детей. Иначе читатель сразу задаст нам встречные вопросы: что это за умственная установка, приводящая ребенка к тем, а не иным ответам при спровоцированном типе реакции? Какова доля ответственности взрослого в убеждениях ребенка и т. д.?

Но надо избежать и противоположной опасности и не судить о природе наших результатов до того, как мы их проанализируем. То есть нам нужен набор правил интерпретации, сочетающих максимальную гибкость с максимальной строгостью, если эти требования вообще совместимы. Проще говоря, нужны такие правила, которые позволяют максимально отсеять предвзятость.

И тут особенно важны два момента. Первый – это соотношение между словесной формулировкой или сознательной систематизацией, в которую ребенок облекает свои убеждения в момент опроса, и предсознательной установкой ума, которая полностью или частично сподвигла ребенка придумать такое, а не иное решение умственной задачи. Вот в чем проблема. Ребенок дает нам четко спровоцированный ответ, то есть мы видим, как убеждение выстраивается, можно сказать, у нас на глазах. Надо ли учитывать эту реакцию так же, как реакцию «спонтанного» типа, или же следует ее интерпретировать и учитывать не столько саму реакцию в буквальном виде, сколько установки, определившие умственные искания ребенка? Но как в последнем случае сделать выбор? Какую трактовку давать установкам ребенка, чтобы не исказить их? Вопрос чрезвычайно серьезный. От его решения зависит вся ценность клинического метода.

Этот вопрос имеет два диаметрально противоположных решения. Первое – удел ряда детских психологов, которые отвергают и считают

бессмысленными результаты всякого опроса (если, конечно, он служит выявлению у детей представлений или убеждений, а не просто является школьным экзаменом или тестом на сообразительность). По мнению этих авторов, любые расспросы искажают перспективу, и только чистое наблюдение позволяет объективно взглянуть на вещи. Но подобной критике всегда можно возразить: опросы дают стабильные результаты, по крайней мере, в среднем. Когда мы спрашиваем детей о том, что такое мысль и что такое названия, все малыши (по крайней мере, достаточно большое количество, чтобы мы могли сказать «все») отвечают, что мы думаем ртом и что слова или названия находятся в самих вещах, и т. д. Такое единообразие ставит в тупик ярых противников опроса и сразу дает нам право на продолжение исследований.

Другого решения придерживаются психологи, которые считают любую реакцию, по крайней мере любую спровоцированную реакцию (в отличие от реакций внушенных, фабулированных или данных без какого-либо размышления), выражением спонтанной мысли ребенка. Видимо, таково мнение, например, ряда сотрудников Педагогической семинарии. По мнению этих авторов, стоит задать детям набор вопросов и собрать ответы, чтобы узнать «детские мысли» или «детские теории» и т. д. Вовсе не умаляя ценность и интерес многих известных нам исследований, мы тем не менее думаем, что эта ценность зачастую весьма отлична от той, в которую верят авторы. Другими словами, мы считаем весьма подозрительным принцип, согласно которому любая реакция, не внушенная или выдуманная, имеет тот же коэффициент спонтанности, что и нормальный ответ взрослого человека на экзамене, или изначальное детское убеждение, наблюдаемое без вмешательства или опроса. Разумеется, такой принцип может привести к некоторым правильным выводам. Но только случайно, так же как истина может случайно возникнуть из лжи. При широком применении этот принцип совершенно ошибочен, и страшно подумать, в какие преувеличения можно впасть, расспрашивая детей обо всем и считая полученные таким образом результаты одинаково релевантными и одинаково показательными для детской психики.

Вот мы и нащупали путь. Следует придерживаться золотой середины: расценивать любое спровоцированное убеждение как

указание и искать с помощью этого указания вскрытую им умственную установку. Сам этот поиск может подчиняться следующему принципу. Наблюдение показывает, что ребенок мало склонен к систематичности, последовательности, дедукции, вовсе не стремится избегать противоречий, громоздит высказывания друг на друга, а не синтезирует их и довольствуется синкретическими схемами, не углубляясь в анализ элементов. Иными словами, мышление ребенка ближе к совокупности установок, порожденных одновременно действием и мечтанием (игра соединяет в себе эти два процесса, с помощью которых проще всего достичь органического удовлетворения), а не к систематическому и самосознательному мышлению взрослого. Так что вычленив ориентацию ума, стоящую за спровоцированным убеждением, важно очистить это убеждение от любого систематического элемента.

Для этого надо прежде всего устранить влияние заданного вопроса, то есть убрать из ответа, данного ребенком, его «ответный» характер. Например, если мы спрашиваем: «Как появилось солнце», а ребенок отвечает: «Его дяди сделали», оставляем только такое указание: для ребенка существует смутная связь между солнцем и людьми или люди как-то задействованы в природе солнца? Если мы спрашиваем: «Как возникли названия вещей?» и «Где они?», и ребенок отвечает, что имена идут от самих вещей и содержатся в вещах, то нужно просто сделать вывод, что для ребенка имена больше связаны с вещами, чем с мыслящим субъектом, или что ребенок по своей умственной установке реалист (и что ум ребенка ориентирован на реальность). То есть в этих двух примерах важно не приписывать ребенку спонтанный интерес к происхождению небесных светил (если этот интерес не выявлен чистым наблюдением) или стремление привязать названия к предмету. Из ответа следует взять только направленность: артификалистскую в первом примере и реалистскую во втором.

Затем мы должны очистить полученные ответы от всего логического и ни в коем случае не вводить искусственную связность там, где связность скорее органична, чем логична. Так, дети в своих ответах говорят, что светила, небо, ночь и т. д. состоят из облаков, а облака – из дыма. Молнии и светила – это огонь, возникший из этого дыма, и т. д. Чудная система, в которой дым над крышами ложится в

основу метеорологии и астрономии. Только это не система! Здесь есть лишь связи, частично угаданные, частично сформулированные и в гораздо большей степени эскизные, чем четко проявленные. Более того, эти связи не исключают других, и другие связи кажутся нам противоречащими им: так, те же вещи представляются ребенку живыми и наделенными сознанием и т. д.

Наконец, следует даже очистить ответы от вербального элемента. У ребенка наверняка есть целая неформулируемая картина мира, состоящая из образов и связанных с ними двигательных схем. Из этой философии хотя бы частично рождаются идеи силы, жизни, веса и т. д., и эти невыражаемые связи пропитывают взаимоотношения предметов. Отвечая на вопрос, ребенок перекладывает свою картину мира в слова, но эти слова всегда будут неадекватны. Так, ребенок скажет, что солнце «двигает» облака. В чем смысл этого выражения – что солнце притягивает или толкает облака или гоняет их, как жандарм гоняет воров, и «заставляет» бежать прочь? Все возможно. Здесь опять же главное установка, а не формулировка, и заданное направление мысли важнее, чем найденный ответ.

Короче говоря, принцип интерпретации спровоцированных ответов и даже части спонтанных ответов состоит в том, чтобы рассматривать эти ответы скорее как симптомы, чем как реальность. Но где предел такой критической редукции? Он определяется чистым наблюдением. Достаточно изучить большое количество детских вопросов и сопоставить с ними ответы, полученные при клиническом исследовании, чтобы увидеть, насколько данная ориентация ума соответствует систематически задаваемым вопросам. Если речь об артифактизме, то даже несколько наблюдений подскажут, что связь предметов с людьми часто спонтанно выливается у детей в отношения изготовления: ребенок спонтанно задумывается о происхождении того или иного объекта, и формулировка этих вопросов подразумевает идею о прямой или косвенной роли человека в создании вещей.

Но вышеизложенных правил недостаточно для решения всех проблем, возникающих при интерпретации ответов. Изучение ребенка, к сожалению, сопряжено с гораздо более серьезной трудностью. Как мы можем отличить в результатах опросов оригинальные находки ребенка от влияний взрослых?

Если ставить задачу в такой форме, она неразрешима. Фактически она включает в себя два совершенно разных вопроса. История интеллектуального развития ребенка – это в значительной степени история последовательной социализации индивидуального мышления, сначала сопротивляющегося социальной адаптации, а затем все сильнее впитывающего извне влияние взрослых. В связи с этим всему мышлению ребенка суждено с самого начала речи постепенно влиться в мышление взрослого. Отсюда первая проблема: каков процесс этой социализации? Из-за этой последовательной социализации в каждый момент развития ребенка следует делить его мышление на две доли: доля взрослого влияния и доля оригинальной реакции ребенка. Другими словами, детские убеждения являются продуктом реакции, возникшей под влиянием, но не под диктовку взрослых. Можно изучить эту реакцию, и в ходе данной работы мы этим займемся.

Достаточно знать, что проблема имеет три слагаемых: мир, к которому приспосабливается ребенок, мышление ребенка и общество взрослых, влияющее на это мышление. Но, с другой стороны, в детских убеждениях следует различать два совершенно разных типа. Некоторые из них, как мы только что видели, находятся под влиянием, но не под диктовкой взрослого. Другие, наоборот, просто навязываются либо школой, либо семьей, либо услышанными ребенком взрослыми разговорами и т. д. Естественно, эти последние убеждения не представляют никакого интереса. Отсюда вторая проблема, наиболее серьезная с методической точки зрения: как разделить у ребенка убеждения, навязанные взрослым, и убеждения, свидетельствующие об оригинальной реакции ребенка (реакции под влиянием, но не под диктовку взрослого)? Сразу понятно, что эти две проблемы следует различать. Тогда рассмотрим их по отдельности.

Первая проблема имеет два диаметрально противоположных решения. Согласно одному, собственно детских убеждений не существует: в ребенке обнаруживаются лишь следы разрозненных и неполных сведений, полученных извне, и, чтобы узнать истинные мысли ребенка, хорошо бы взять каких-нибудь сироток и вырастить их на необитаемом острове. По сути, это неявное решение множества социологов. Идея о том, что люди примитивных сообществ лучше, чем дети, информируют нас о происхождении человеческой мысли, хотя мы знаем о примитивах из вторых или третьих рук, от редких ученых,

которые занимаются их научным исследованием, – эта идея основана в значительной степени на нашей тенденции считать ребенка полностью сформированным ограничениями социума.

Но вполне возможно, что оригинальность детей сильно недооценена – просто потому, что в силу своей эгоцентричности ребенок не пытается убедить в правильности своих умственных установок и, главное, не стремится осознать их, чтобы затем изложить перед нами. Мы видим у ребенка одни колебания и поиски ответа ощупью, но вполне возможно, что он не воспринимает очевидные для него вещи как предмет, заслуживающий обсуждения и даже внимания. Поэтому мы можем априорно не признавать полного соответствия между представлениями ребенка и представлениями окружающих его людей. Более того, если логическая структура детского мышления отличается от нашей взрослой логической структуры, как мы уже пытались это показать, то и само содержание детской мысли должно быть отчасти оригинальным.

Следует ли тогда впадать в другую крайность и представлять ребенка неким шизоидом, замкнутым в своем аутизме, хотя наружно он и участвует в жизни социума? Игнорируя тем самым, что ребенок – это существо, основной деятельностью которого является адаптация, стремящееся приспособиться как к взрослому окружению, так и к самой природе?

Истина, безусловно, находится где-то посередине. При изучении детской речи Вильям Штерн руководствовался принципом, который можем взять на вооружение и мы, воспринимая его шире, с поправкой на оригинальность детского мышления. На самом деле мысль у детей гораздо оригинальнее речи. По крайней мере, то, что Штерн говорит о языке, еще в большей степени применимо и к мышлению.

Допустим, говорит Штерн, что ребенок в своей речи просто во всем копирует взрослого. И все равно эта копия содержит ряд элементов спонтанности. На самом деле ребенок копирует не всё. Его имитация носит избирательный характер: одни черты сразу копируются, другие годами отбрасываются. Более того, последовательность этих имитаций в среднем постоянна. Грамматические категории, например, усваиваются в установленном порядке и т. д. Но если подражание избирательно и последовательность подражаний фиксирована, значит, реакция

частично спонтанна. По крайней мере, такие факты точно доказывают наличие структуры, частично не зависимой от внешнего давления.

Но это еще не всё. Даже то, что кажется скопированным, на самом деле преобразуется и воссоздается заново. Слова, например, одни и те же у детей и у нас, но смысл у них различен и в разных случаях может быть уже или шире. Разнятся связи. Оригинальны синтаксис и стиль.

Поэтому Штерн выдвигает очень разумную гипотезу о том, что ребенок «переваривает» заимствования с помощью совершенно особой умственной химической реакции. Эти соображения неизмеримо более применимы к самому мышлению, где доля подражания как формирующий фактор явно слабее. Действительно, работая с представлениями, мы постоянно будем сталкиваться с тем, что редко встречается в языке: с реальными конфликтами между мышлением ребенка и мышлением его окружения, приводящими к систематическому искажению в детском сознании высказываний взрослых. Чтобы оценить масштаб этого явления, нужно увидеть своими глазами, насколько ошибочно дети воспринимают даже лучшие уроки.

Нам скажут, правда, что всякий язык содержит в себе логику и космологию и что ребенок, учась говорить одновременно или раньше, чем он учится думать, мыслит соответственно взрослой социальной среде. Отчасти это правда. Но поскольку язык взрослых для ребенка представляет собой не то же самое, что для нас, взрослых, изучаемый иностранный язык (то есть система знаков, по пунктам соответствующих уже усвоенным понятиям), детские и взрослые представления можно будет различить, просто присмотревшись к тому, как ребенок использует наши слова и наши понятия. Тогда мы обнаружим, что язык взрослого зачастую представляет для ребенка «туманную» реальность и что его мышление занято в том числе и приспособлением к этой реальности наряду с адаптацией к реальности физической. Но адаптация, характерная для речевого мышления ребенка, своеобразна и предполагает схемы *suī generis* мыслительного усвоения. Так, даже когда ребенок выстраивает какое-то понятие, отталкиваясь от слова из языка взрослого, это понятие может быть совершенно детским в том смысле, что слово изначально так же туманно для его разума, как и физическое явление, и чтобы понять его, ребенок деформировал его по собственной структуре мышления.

Отличный пример этого закона мы обнаруживаем в детском представлении о жизни. Понятие живого было выстроено ребенком на основании взрослого слова. Но оно содержит совсем не то, что содержит взрослое представление о жизни, и являет собой совершенно оригинальное представление о мире.

Поэтому наш основополагающий принцип – рассматривать ребенка не как подражателя в чистом виде, а как организм, который усваивает, уподобляет себе вещи, сортирует их, переваривает в соответствии с собственной структурой. В таком разрезе даже то, что навеяно взрослыми, может быть оригинальным.

Но, естественно, многочисленны и чистые имитации или чистое воспроизведение. Зачастую детское убеждение – лишь пассивная калька услышанного высказывания. Более того, по мере развития ребенок все лучше понимает взрослого и может усваивать внешние убеждения без искажений. Как же разграничить в результатах клинического обследования долю самого ребенка и долю ранее услышанных и усвоенных взрослых высказываний? Нам кажется, что все описанные ранее правила (§ 3) отличия спонтанных или спровоцированных ответов от ответов, внушенных в ходе эксперимента, применимы для решения этой новой задачи.

Прежде всего, это единообразие ответов представителей одного и того же среднего возраста. Действительно, если все дети одного и того же умственного возраста пришли к одному и тому же представлению о данном явлении, несмотря на превратности личных обстоятельств, встреч, услышанных разговоров и т. д., – это первый залог оригинальности данного убеждения.

Во-вторых, убеждение ребенка непрерывно развивается с возрастом, и значит, появляются новые предпосылки для оригинальности такого убеждения.

В-третьих, если данное убеждение действительно сформировано мышлением ребенка, то оно не исчезает внезапно – мы заметим ряд комбинаций или компромиссов прежнего и нового, постепенно внедряющегося убеждения.

В-четвертых, убеждение, действительно прочно связанное с данной структурой мышления, сопротивляется внушению; и, в-пятых, это убеждение демонстрирует множество ответвлений и взаимодействует с комплексом соседних представлений.

Одновременного применения этих пяти критериев достаточно, чтобы показать, является ли данное убеждение ребенка просто заимствованным у взрослых путем пассивного подражания или оно частично создано его собственной структурой мышления. Разумеется, этих критериев будет уже недостаточно для обнаружения того, что создается в процессе преподавания взрослыми ребенку в том возрасте, когда он понимает все, что ему говорят (с 11–12 лет). Но ведь тогда ребенок перестает быть ребенком, и его структура мышления становится структурой мышления взрослого человека.

Часть первая. Детский реализм

Чтобы понять, как ребенок представляет себе мир, прежде всего мы должны ответить на следующий вопрос: является ли внешняя реальность для ребенка такой же внешней и объективной, как и для нас? Иными словами, способен ли ребенок отделить внешний мир от собственного «я»? Исследуя ранее логику ребенка, мы также с самого начала столкнулись с проблемой детского эго. Мы пришли к заключению, что развитие логики тесно связано с социализацией мышления. До тех пор пока ребенок считает, что весь мир думает так же, как он сам, он не стремится спонтанно согласиться с общепринятыми истинами, убедить других или, что самое главное, доказать или проверить свои утверждения. Поэтому смело можно сказать, что если детской логике не хватает строгости и объективности, то причина тому – врожденный эгоцентризм, который препятствует социализации. Стремясь понять, как связано мышление ребенка не с мышлением другого, а с вещами, мы тут же сталкиваемся с аналогичной проблемой: сможет ли ребенок выйти за пределы своего эго, чтобы построить объективную картину реальности?

На первый взгляд вопрос может показаться праздным. Ребенок, подобно необразованному взрослому, кажется, занят только вещами. Ему безразлична жизнь мысли. Он не замечает различий индивидуальных точек зрения. Его первые интересы, первые игры, рисунки, по сути, ориентированы на реальность и стремятся к имитации того, что существует вокруг. Одним словом, все признаки свидетельствуют о том, что мышление ребенка исключительно реалистично.

Однако реалистом можно быть по-разному. А точнее, следует различать реализм и объективность. Объективность заключается в том, чтобы полностью осознавать тысячи вторжений собственного «я» в повседневные мысли и тысячи возникающих в связи с этим иллюзий – иллюзий чувств, слов, взглядов, ценностей и т. п., – осознавать настолько, чтобы сперва избавляться от пут своего эго и лишь после этого позволять себе выносить суждение. Реализм же, напротив, состоит в том, что человек не осознает свое эго, и поэтому принимает

собственную точку зрения за совершенно объективную и единственно возможную. То есть реализм – это антропоцентрическая иллюзия, это финализм, это вообще все иллюзии, которыми изобилует история науки. До тех пор пока мысль не осознала свое «я», она остается заложницей вечного смешения между объективным и субъективным, истиной и первым впечатлением; она раскладывает все содержание сознания в одной плоскости, где реальные связи и порождения неосознанного эго субъекта безнадежно спутаны.

Поэтому необходимо, и это вовсе не пустая трата времени, с самого начала уточнить, где пролегает граница, которую ребенок проводит между своим «я» и внешним миром. Такой подход, впрочем, не нов. Эрнст Мах и Джеймс Марк Болдуин уже давно приняли его в психологии. Мах показал, что разграничение между миром внутренним, или психическим, и миром внешним, или физическим, вовсе не является врожденным; судя по всему, оно происходит внутри одной и той же недифференцированной реальности: действие мало-помалу распределяет образы между этими двумя полюсами, и образуются две взаимосвязанные системы.

Это первоначальное состояние, когда образы просто «представляются» сознанию, а различия между «я» и «не-я» не происходит, Болдуин называет *проективным*. Такая проективная стадия характеризуется своими «адualiзмами»: например, дуализм внутреннего и внешнего, дуализм мысли и вещи пока полностью отсутствуют, они начнут постепенно складываться благодаря последующему развитию логики^[3].

Но эти воззрения пока остаются теоретическими. Гипотеза Маха не опирается на подлинную генетическую психологию, а «генетическая логика» Болдуина носит скорее теоретический, чем экспериментальный характер. В результате, желая разобраться в замысловатой цепочке рассуждений г-на Болдуина, мы обнаруживаем если не уязвимость, то по крайней мере сложность этой цепочки.

Так, например, что означает понятие «проекция»? Ему можно приписать три разных значения, потому что всегда трудно отличить «проекцию» от «эжекции». Иногда это просто неспособность разделить себя и внешний мир: отсутствие самосознания. Так, считается, что ребенок, говорящий о себе в третьем лице, не осознает себя как субъекта и видит себя как бы со стороны. Это «проекция» в

том смысле, что собственные действия описываются и, возможно, воспринимаются как посторонние по отношению ко внутреннему миру говорящего ребенка.

В других случаях проекция возникает, когда мы приписываем вещам наши собственные свойства или свойства нашей мысли. Например, ребенок, помещая название солнца в самом солнце, проецирует внутреннюю реальность во внешний мир.

И наконец, сложно отличить от «проекции» те случаи, когда мы приписываем вещам не наши свойства, но способность взаимодействовать с нашим сознанием: так ребенок, испугавшись огня, решает, что у этого огня враждебные намерения. Тут огню приписывается не чувство страха. Но само чувство объективируется, и вот уже ребенок проецирует на огонь состояние, служащее причиной его страха: злой умысел.

Психоаналитики используют слово «проекция» именно в этом, третьем, значении. Это значение отличается от первых двух, но очевидно, что между всеми тремя существует родство, а может быть, даже полная преемственность. Так или иначе, во всех трех значениях присутствует «адуализм» между внутренним и внешним.

Каков же механизм «проекции»? Возможно, речь идет о простой неспособности классифицировать содержимое сознания? Именно такое впечатление складывается, когда читаешь труды г-на Болдуина. В этих трудах хорошо показано, как дифференцируются единицы содержимого и как образуются «дуализмы», однако мы не можем понять, как возникло примитивное и адуалистическое состояние сознания. Это, без сомнения, связано с методом, которого придерживался г-н Болдуин. В своих последних работах этот проницательный аналитик действительно реконструирует генетическую логику так, будто занимается самонаблюдением – то есть принимает сознание за конечную данность и не обращается ни к подсознанию, ни к биологии. Но тут встает вопрос: а не подразумевает ли генетическая психология в обязательном порядке наличие биологических данных? В частности, можно спросить себя, не является ли проекция результатом бессознательного процесса ассимиляции, когда вещи и «я» обуславливают друг друга до возникновения зачатков сознания. Если это действительно так, то

разные типы проекции будут связаны с разными возможными комбинациями ассимиляции и адаптации.

Но для того чтобы выявить эти процессы и проследить их ход, абсолютно необходимо провести тщательное фактологическое исследование – именно к такому исследованию в плане развития ребенка мы бы и хотели здесь приступить. Очевидно, что область подобного исследования безгранична. Поэтому мы проведем анализ лишь некоторых четко определенных фактов, способных пролить свет на эти трудные вопросы.

Мы будем придерживаться регрессивного метода. Начнем с описания детских представлений о природе мысли (дуализм мысли и вещи), чтобы далее перейти к изучению того, как дети разграничивают внутренний и внешний мир на примере слов, названий и сновидений, и, наконец, завершим кратким анализом некоторых сопутствующих явлений. Преимущество такого регрессивного метода в том, что, начав с самых простых для интерпретации явлений, мы получим некоторые путеводные нити, которые невозможно получить, следуя хронологическому порядку.

Глава I. Понятие мысли (перевод. Анны Хильми)

Представим себе человека, который не видит различия между предметами и мыслями о них. Он будет осознавать свои желания и чувства, но очевидно, что его представление о себе будет гораздо менее отчетливым, чем наше. Можно сказать, что он будет воспринимать себя менее субъектным, чем мы, менее независимым от окружающего мира. Ведь осознание того, что мы способны думать, и отделяет нас от внешних вещей. Но главное, психологические знания такого индивида будут разительно отличаться от наших. Так, сны он будет считать вторжением внешнего мира во внутренний, слова – неотделимыми от вещей, то есть на предметы можно воздействовать через речь. И наоборот, внешние предметы будут менее материальны, но пронизаны намерениями и волей.

Мы постараемся показать, что у детей так и бывает. Ребенок ничего не знает о специфике мышления даже на той стадии, когда уже попадает под влияние взрослых разговоров об «уме», «мозге», «интеллекте».

Предлагаемая техника беседы с ребенком в двух словах заключается в следующем. Вопрос: «Ты знаешь, что значит „думать“? Если ты вот сейчас подумаешь о своем доме, или о каникулах, или о маме, ты понимаешь, что это значит – думать о чем-то?» Когда ребенок понял, продолжаем: «Вот и хорошо! А чем ты думаешь?» Если он в замешательстве, что бывает редко, поясняем: «Когда ты идешь, ты делаешь это ногами. А когда ты думаешь, чем ты это делаешь?» Каков бы ни был ответ, пытаемся точно понять, что стоит за словами. Наконец, спрашиваем: «А если открыть голову живому человеку, смогли бы мы увидеть или потрогать мысль, коснуться ее пальцем и т. д.?» Понятно, что эти последние вопросы, содержащие подсказки, следует задать под конец, лишь в том случае, если ребенок перестает самостоятельно формулировать ответы.

Кроме того, если ребенок произносит усвоенные слова – например, «мозг», «душа» и т. д., такое иногда случается, – следует расспросить его об этих словах, пока не станет ясно, как именно

ребенок их понял. Вполне вероятно, что это просто болтовня. Но возможно и обратное – искажение смысла, которое должно навести нас на размышления.

Таким образом нам удалось выделить три стадии, первая из которых легко отличима от двух других и содержит, по-видимому, элемент чистой спонтанности. На этой стадии дети считают, что думают «ртом». Мысль тождественна речи. При этом ничего не происходит ни в голове, ни в теле. Очевидно, что думание о вещах уподобляется самим вещам в том смысле, что слова являются частью этих вещей. В акте мышления нет ничего субъективного. Средний возраст детей на этой стадии – 6 лет.

На второй стадии становится заметно влияние взрослого. Ребенок усвоил, что думают головой, иногда даже упоминает «мозг». И только три обстоятельства выдают у ребенка некоторую спонтанность. Во-первых, возраст: подобные ответы мы отмечали у детей начиная с 8 лет. Но что более важно – это плавное перетекание первой стадии во вторую. То есть мысль часто воспринимается как голос в голове или в шее, что говорит об устойчивости влияния предыдущих представлений ребенка. И наконец, это материальность, которую ребенок приписывает мысли: мысль – это воздух, или кровь, или шар и т. д.

Третья стадия – средний возраст детей 11–12 лет – указывает на дематериализацию мысли. Эту третью стадию, безусловно, сложно четко отделить от второй. Но для нас более существенно отделить вторую стадию от первой, то есть влияние взрослого от собственных представлений ребенка.

§ 1. Первая стадия: мы думаем ртом

Хильда, дочка Вильяма Штерна^[4], считала, что люди думают языком, а животные – пастью. Кроме того, она допускала, что люди думают, пока говорят, и перестают думать, когда закрывают рот. Наши материалы подтверждают, что подобные представления весьма распространены у детей.

Монт (7;0)^[5]: «Ты знаешь, что значит – „думать“? – Да. – А можешь подумать о своем доме? – Да. – А чем ты думаешь? – Ртом. – А если закрыть рот, ты можешь

думать? – *Нет.* – А если закрыть глаза? – *Да.* – А если закрыть уши? – *Да.* – Закрой рот и подумай о доме. Ты думаешь? – *Да.* – А чем ты подумал? – *Ртом*».

Пиг (9;6. Отстает в развитии): «Ты знаешь слово „думать“? – *Да.* – Что такое мысль? – *Когда кто-то умер, и ты об этом думаешь.* – Ты думаешь время от времени? – *Да, о моем брате.* – А в школе ты думаешь? – *Нет.* – А здесь (мы сидим в кабинете в школьном здании)? – *Да, я думаю, потому что вы меня спрашиваете.* – А чем ты думаешь? – *Ртом и ушами.* – А малыши думают? – *Нет.* – А когда его мама с ним разговаривает, малыш думает? – *Да.* – А чем он думает? – *Ртом*».

Акер (7;7): «Чем люди думают? – *Ртом*». Это утверждение он повторил четыре раза во время опроса о снах, приведенного далее. Продолжая череду вопросов на тему анимизма, мы спросили: «А собака может думать? – *Да, она слушает.* – А птица может думать? – *Нет, у нее нет ушей.* – А чем думает собака? – *Ушами.* – А рыба думает? – *Нет.* – А улитка? – *Нет.* – А лошадь? – *Да, ушами.* – А курица? – *Да, ртом*».

Шми (5 ½): «Чем люди думают? – *Ртом*».

Мюи (6 лет): «Чем ты думаешь? – *Чем-то, ртом!*»

Иногда, как мы только что показали, можно думать не только ртом, но и ушами.

Барб (5 ½): «Ты знаешь, что значит „думать“? – *Когда ты что-нибудь забыл, ты думаешь.* – Чем ты думаешь? – *Ушами.* – А если ты их закроешь, ты можешь думать? – *Да... нет...*»

Рем (5;11): «Ты знаешь, что значит думать о чем-то? – *Да.* – Подумай о своем доме. – *Да.* – Чем ты думаешь? – *Ушами.* – Когда ты думаешь о доме, ты делаешь это ушами? – *Да*».

Примечательна формулировка Барба: думать – это значит оживлять забытые голос или звук. Описанные случаи перетекают в

следующие, которые, в свою очередь, предвосхищают переход на вторую стадию: дети, чьи ответы приведены далее, уже говорят, что люди думают головой, но мысль пока не внутри, она все еще связана со ртом. Ко второй стадии мы относим детей, которые больше не упоминают рот, но представляют мысль как внутренний голос, звучащий в голове. Между двумя группами встречаются все возможные переходные варианты, но классификация требует, чтобы мы провели где-то черту. Итак, на первой стадии мы оставляем детей, которые отчетливо произносят слово «рот»:

Серес (7 лет): «Чем люди думают? – *Не знаю.* – А где у людей мысли? – *В голове.* – А где в голове? – *Во рту, в голове.*».

Ратт (8;10): «Когда ты думаешь о доме, где у тебя эти мысли? – *В голове.* – А что находится в голове? – *Ничего.* – А как же ты думаешь о доме? – *Ртом.*». «У тебя в голове есть слова? – *Нет.* – А голос есть? – *Да.* – Голос и мысль – это одно и то же? – *Да.*».

Кенн (7 ½): «Чем люди думают? – *В голове.* – А в голове пусто или что-то есть? – *Есть.* – А если открыть твою голову, можно увидеть, когда ты думаешь? – *Нет, потому что там ничего не видно.* – А если бы можно было заглянуть в голову живому человеку, мы бы увидели мысль? – *Если говорить тихо, то ничего не услышишь.* – Чем люди думают? – *Головой.* – А чем в голове? – *Ртом.* – А что есть в голове? Мысль есть? – *Да, если о чем-то думаешь.* – А что есть в голове? – *Можно говорить.* – А если рот закрыт, ты можешь думать? – *Да, тогда не говоришь.* – А чем ты думаешь, когда не говоришь? – *Ртом.* – А что есть в голове, когда ты думаешь? – *Ничего.* – А можно увидеть мысль? – *Нет.* – А услышать можно? – *Нет.* – А почувствовать, если потрогать пальцем? – *Да.*».

Этот последний случай великолепен. Здесь видны устойчивость и спонтанность представления ребенка: без какой-либо подсказки он начинает с того, что мысль нельзя услышать, если говорить тихо, и только потом приходит к тому, что люди думают ртом. То есть мысль –

это беззвучный внутренний голос. Замечательно и то, что этот голос можно потрогать пальцем – таким образом, Кен предвосхищает случаи, когда мысль будет эксплицитно уподоблена воздуху (выдыхаемому ртом говорящего человека).

В случаях выше ответы детей отражают их спонтанное мнение. В других случаях в начале беседы такого мнения еще нет, но задаваемые вопросы способствуют его появлению (не предлагая при этом подсказку), и, что примечательно, это убеждение подобно описанному ранее:

Метр (5;9): «Когда ты думаешь, чем ты это делаешь? – Ну, я не знаю. – Руками? – Нет. – Головой? – Нет. Думанье нельзя увидеть. – А чем ты читаешь? – Глазами. – Ты можешь думать, если закроешь глаза? – Да. – А если рот закроешь? – Нет, не могу. – А если уши закроешь? – Да. – А малыши могут думать? – Нет, они не умеют. Они слишком маленькие. – А чем люди думают? – Ну, не знаю. Я никогда не видел думанье. – А головой думают? – Нет. – А чем? – Ртом».

Это отличный пример убеждения, возникшего в результате опроса. Видно, как мнение вырисовывается шаг за шагом – ребенок находит решение не сразу и без нашего прямого вмешательства.

Иногда встречаются и варианты, но они редки. Только один ребенок (Го, 5;9) сказал, что «мы думаем сердцем». Но тут, вероятно, речь идет о выученном слове, потому что в ходе беседы Го передумал и заявил нам, что люди думают ушами. Кроме этого ребенка, все опрошенные, которых мы не можем отнести ни ко второй, ни к третьей стадии, утверждали, что думают ртом или ушами. Можно было бы ожидать, что среди наших испытуемых найдутся визуалы и аудиалы, и первые считают, что думают глазами. Но нет, визуализация, похоже, здесь не играет никакой роли. По крайней мере, те два ребенка, которые сказали нам, что думают глазами, пришли к этому ответу после вопросов о снах, и это снижает ценность их слов.

Как же объяснить это приравнение мысли к речи? Во-первых, следует заметить, что слово «думать» несет для наших детей ограниченный смысл: для них «думать» – значит «размышлять»,

думать с усилием. Но это потому, что они еще не знакомы с другими формами мысли, за исключением снов, о которых мы поговорим позже. Слово «память», как правило, незнакомо нашим школьникам, и, когда их спрашиваешь, «чем люди вспоминают», они либо не понимают вопрос, либо снова отвечают, что это делают ртом. То есть, даже если понятие мысли у них и ограничено, это все же единственное для детей понятие, которое описывает чисто мыслительную деятельность. Между тем, как мы только что увидели, по их мнению, эта мыслительная деятельность происходит исключительно во рту. Что это значит?

Тут следует провести ключевое разграничение. По утверждению Штерна, примерно в 3 года происходит разделение между психическим и физическим в том смысле, что с этого возраста ребенок начинает употреблять некоторые слова, которые означают «думать», «казаться» и т. д., как в следующей фразе: «Я думаю, у нее болит голова». Тем самым ребенок как будто различает воспринимаемую реальность и интерпретацию или предположение, то есть он различает вещи и мысль. Тут следует остерегаться «логической ловушки очевидного» и провести различие между планом действия и планом мышления. В плане действия или нагляднодейственного мышления очевидно, что дети, о которых говорит Штерн, начинают различать непосредственное впечатление и предполагаемую реальность. Это очень важный шаг вперед. Но еще недостаточный для того, чтобы те же дети осознали эту двойственность, то есть обратили внимание на то, что делали не задумываясь. И явно недостаточно для того, чтобы эта двойственность привела их к идее о воспринимаемой реальности и мысли, которая ее интерпретирует.

И наконец, этого недостаточно для того, чтобы они в целом начали отличать физическое от психического. Единственное открытие, которое сделали эти дети, состоит в том, что реальность больше не подчиняется полностью ни желаниям, ни утверждениям (см. L.P., с. 300–301). Но физическая реальность с большой вероятностью на этой стадии продолжает наделяться намерениями, сознанием и т. д., и ребенок, скорее всего, по-прежнему не осознает свою собственную мысль или принимает ее за материальный голос.

Итак, если мы собираемся говорить о развитии понятия мысли, у нас есть право считать первичным представление детей о том, что че

ловек думает ртом. На первых порах понятие мысли смешивается с понятием голоса, то есть слов, которые мы произносим или слушаем.

Делается ли на этой стадии различие между психическим и физическим? Мы скажем, конечно, что да, поскольку слово – это действие моего «я». Но тут есть две существенные оговорки, которые не позволяют нам дать подобный ответ: во-первых, слова с точки зрения ребенка являются частью материальной реальности, а во-вторых, слово содержит субъективное действие и либо не замечается ребенком, либо смешивается с материальным процессом – с выдохом или колебаниями воздуха. То есть мысль заключается либо в словах-вещах, либо – реже – в воздухе.

В действительности ребенок не воспринимает слова как что-то внутреннее или психическое. Мы постараемся показать это далее путем прямого анализа. Мы увидим, что слова являются частью вещей и заключаются в вещах. Уши и рот лишь взаимодействуют с вещами, получают слова и возвращают обратно. Мы увидим также, что на определенной стадии сон находится «в комнате», а мысль – одновременно и во рту, и снаружи. Четкого различия между психическим внутренним миром и материальным внешним не существует.

Ограничимся на данный момент первым приближением. На наш вопрос «откуда приходит мысль?» дети без колебаний отвечают, что думают ртом, при этом приписывая мысли внешнее происхождение. Вот для начала два примера:

Акер (7;7) четырежды повторил нам, как мы видели выше, что думают ртом. «Когда думаешь ртом, откуда приходит мысль? – *Из глаз, снаружи. Когда видишь, то думаешь.* – А когда не говоришь, можешь думать? – *Да.* – А чем? – *Ртом*». И тут же: «Когда молчишь, чем думаешь? – *Животом*». Акер показывает при этом на область гортани и пищевода. То есть речь снова идет о голосе.

Ратт (8;10) сказал нам, как мы видели ранее, что, когда думаешь, в голове ничего нет. «А голос можно увидеть? – *Нет.* – А почувствовать? – *Да.* – А у слов есть сила? – *Да.* – Скажи мне сильное слово. – *Ветер.* – Почему у слова „ветер“ есть сила? – *Потому что он быстрый.* – Это слово быстрое

или ветер? – *Ветер.* – Скажи сильное слово. – *Когда пинаешь.* – Это слово? – *Нет.* – Скажи сильное слово. – ... – Чем люди думают? – *Ртом.* – Что есть в голове, когда думаешь? – *Ничего.* – А что делает голос? – *Он говорит.* – Ты знаешь, что такое слова? – *Когда говоришь.* – А где находится слово „дом“? – *Во рту.* – Оно в голове? – *Нет».*

Возможно, ценность этих примеров вызовет сомнение, если не ознакомиться с нашими результатами по словам (§ 4 и гл. II). Но в свете этих результатов два случая, приведенные выше, вполне понятны. Ни один из этих двух детей не сделал различия между словами и называемыми вещами. Акер считает, что стоит увидеть дом, как сразу приходит слово, как если бы на вещи было написано ее имя. Ратт не понимает, что сильными являются вещи, а не их имена. То есть имя вещи воспринимается как ее часть: подобно тому как сенсуалисты представляли себе мысль как игру образов, оставляющих след в мозгу под действием объектов, так и дети представляют себе мысль как произнесение слов, которые попадают в рот под давлением вещей.

Рассмотрим случай ребенка, у которого свое представление о памяти, типичное для реализма, о котором мы говорим:

Ши (6 лет) спонтанно произносит слово «память». «А что такое память? – *Это когда что-то вспоминаешь.* – А как это, вспоминаешь? – *Это вдруг возвращается в нашу душу. Сперва нам что-то сказали, и это попало нам в душу, потом вышло, потом снова возвращается.* – Вышло? А куда? – *В небо.* – Ты так думаешь? – *Да, не знаю, но я говорю то, что знаю [что думаю]».*

Перенос воспоминания в небо – это, конечно, плод воображения. Но есть и значимые слова: «выйти» и «вернуться». Нужно понимать их буквально, позже мы увидим, как Ши скажет, что сны тоже «выходят», когда люди спят (см. гл. III, § 2: «Когда не спишь, он [сон] в нашей голове, а когда спишь, выходит...», «он идет к стене»). Не надо ожидать от Ши четкого ответа, как именно происходят эти явления, – его ответ лишь означает, что ему не удастся представить себе воспоминания, услышанные слова и сны как «внутренние». Что

касается имен вещей, мы увидим далее другие, совершенно аналогичные случаи, когда дети говорят, что слово находится «в комнате» (см. случай Рока, гл. II, § 2).

Одним словом, в той же степени, в какой мысль уподобляется голосу, она является частью самих вещей. Позволим себе лишь сослаться на итоги главы II, чтобы утвердить обоснованность этого вывода. Попытаемся теперь показать, что и второй аспект мысли – внутренний аспект, который у ребенка в основном сводится к артикуляции речи, – также материален и, как это ни странно, также относится ко внешнему миру.

По правде говоря, большая часть детей не обратила внимания на эту внутреннюю деятельность. Думать – значит говорить, а говорение происходит само по себе; но несколько детей отметили, что существует голос, и на этой первой стадии голос отождествляется у них с «воздухом», как внутренним, так и внешним; это и дыхание, и ветер.

Ру (7 ½): «Можно увидеть мысль? – Да. – Как? – *Перед собой.* – Это где? Здесь (в полуметре) или вон там, дальше? – *Неважно где. Ветер колышет траву, и видно, как она шевелится. Это и есть мысль.* – Она перед тобой или в мозгу? – *И там и там. Думать можно по-всякому.* – Можно потрогать мысль? – *Иногда, то, что настоящее».*

Брюн (11;11. Отстает в развитии и медленно соображает): «У мысли есть сила? – *Нет, потому что она не живая.* – А почему не живая? – *Это воздух.* – А где она, мысль? – *В воздухе, снаружи».* Но Брюн также говорит, что мысль находится в нас: память, говорит он, «*это мысль.* – А где она? – *В голове».*

Рис (8 ½): Д^[6], с которой мы еще поговорим о снах (гл. III, § 1) и которой раньше не задавали вопросы о мысли, говорит нам, что сны – «*в словах.* – А слова в чем? – *В голосе.* – А голос откуда? – *Из воздуха».*

Мы встретим аналогичные случаи на второй стадии (§ 3).

Мы также увидим в опросах о снах, что мысль часто уподобляется воздуху, ветру и даже «туману, который выходит из

живота» (дыхание)!

Что думать об этих явлениях? На первый взгляд может показаться, что на детей оказали влияние: им сказали, что у нас есть душа или разум, что этот разум невидим, подобно ветру, и они сделали вывод, что люди думают с помощью воздуха. На второй стадии мы рассмотрим случаи, которые, возможно, так и следует оценивать. Но предыдущие примеры, как нам кажется, сопротивляются такому толкованию. Так, эти дети не признают того, что мысль находится внутри: она и внутри, и снаружи. Ру, смысленный мальчик, очень ясно это выражает: он путает мысль и вещь, о которой думает. Это и заставляет его говорить, что если подумать о «настоящих вещах», то мысль можно потрогать. Кроме того, ответы, указывающие на голос и дыхание (воздух, ветер, туман из живота и т. д.), отличаются таким разнообразием, которое исключает систематическое влияние на ребенка окружающих взрослых.

Коротко говоря, когда мысль заключается в словах, она содержится и в называемых вещах, а когда мысль заключается в голосе, то ассоциируется с ветром, одновременно внутри и снаружи. В обоих случаях четких границ между «я» и внешним миром нет.

§ 2. Зрение и взгляд

Прежде чем продолжить изучение понятия мысли, сделаем небольшую контрольную проверку интерпретаций, данных нами выше. Существует ли то же смешение внутреннего и внешнего в детских представлениях относительно взгляда и зрения? Мы не проводили подобных опросов, и эту тему еще предстоит изучить. Но случайно в процессе наших исследований мы обнаружили некоторые факты, о которых необходимо упомянуть сразу, так как они очень значимы сами по себе. Начнем с вопроса, который цитирует Стэнли Холл^[7], и с одного взрослого воспоминания:

Мальчик 5 лет: *«Папа, почему наши взгляды не смешиваются, когда встречаются?»* (Пер. с англ.)

Одна из нас: *«Помню, когда я была маленькой, я спрашивала себя, как так происходит, что два взгляда при встрече не сталкиваются в одной точке. Я считала, что*

эта точка находится посередине между двумя людьми. Я также задавалась вопросом, почему мы не чувствуем взгляд другого человека, например, на щеке, когда он смотрит нам на щеку».

Теперь приведем три совершенно спонтанных случая смешения зрения и света, такое смешение мы наблюдали в ходе опросов на тему теней или снов:

Пат (10 лет) говорит, что у коробки есть тень, *«потому что облака (Пат думает, что свет дают облака, когда нет солнца) не могут пройти насквозь»* (потому что свет не проходит сквозь коробку). Но мгновение спустя Пат говорит о кошельке, что у него есть тень, *«потому что облака не видят эту сторону. – Видеть и давать свет – это одно и то же? – Да. – Назови вещи, которые дают свет. – Солнце, луна, звезды, облака, ну и Господь Бог. – А ты даешь свет? – Нет... да. – А как? – Глазами. – А почему? – Потому что если бы глаз не было, то нельзя было бы ничего увидеть».*

Дюк (6 ½) тоже говорит, что свет не может видеть сквозь руку, путая, что значит «видеть» и «освещать».

Си (6 лет) говорит, что сны приходят *«с огнями. – Как так? – Ты на улице. Огни [фонари] там могут смотреть. Они смотрят на землю».* «Назови вещи, которые дают свет. – Огни, свечи, спички, гром, пламя, сигареты. – Глаза дают свет или не дают? – Они дают свет. – А ночью они дают свет? – Нет. – Почему? – Потому что закрыты. – А когда открыты, они дают свет? – Да. – Они дают свет, как огни? – Да, немножко».

Последние описанные случаи интересны своей аналогией с теорией восприятия Эмпедокла, который, как известно, объяснял зрение встречей огня, исходящего из глаза, со светом, который испускают предметы^[8].

Вывод из описанных пяти случаев один: для этих детей взгляд отчасти является внешним по отношению к глазу. Он выходит из глаза, дает свет, и непонятно, почему его нельзя почувствовать. Являются ли

эти представления общими для всех, мы не знаем, но и сами по себе они показывают, что мысль может быть внутри и снаружи, и, следовательно, подтверждают нашу интерпретацию фактов предыдущего параграфа.

§ 3. Вторая и третья стадии: мы думаем головой

Можно считать убеждения на первой стадии спонтанными, потому что они общие для всех и в силу этого не могли быть подсказаны окружающими ребенка взрослыми. И наоборот, убеждения, которые характеризуют вторую стадию, кажутся отчасти навязанными окружением. Едва ли дети самостоятельно пришли к заключению, что люди думают головой. Интересен, однако, сам факт того, что только в 7–8 лет (в нескольких случаях – в 6 лет) ребенок начинает задавать вопросы и усваивает ответы взрослых.

Для второй стадии типично (и это отличает ее от третьей), что мысль остается материальной, хоть и находится в голове. Ребенок просто продолжает считать, что мысль – это голос и дыхание (первый тип), либо пытается понять слова «мозг», «ум» и т. д. и представляет себе шарики, трубки, ветер и т. д. (второй тип).

Начнем с ряда случаев первого типа – они нам особенно интересны тем, что показывают устойчивость феноменов первой стадии, несмотря на растущее давление взрослого:

Фальк (7;3): «Ты знаешь, что такое мысль? – *Когда думаешь о том, что хочешь сделать.* – Чем думаешь? – *Чем-то.* – А чем? – *Тихим голосом.* – А где он? – *Здесь* [показывает на лоб]». «Откуда идет этот тихий голос? – *Из головы.* – А как он идет? – *Сам идет.* – Лошадь может думать? – *Да.* – Чем? – *Тихим голосом в голове.* – А собаки? – *Да.* – Этот тихий голос говорит слова? – *Да.* – Как это? Ведь собаки не могут говорить! – *Они говорят, потом слушают.* – Где? – *Здесь* [лоб]. – Почему? – *Там что-то есть.* – Что? – *Шарик*». В голове есть также «*маленький рот.* – Ты сейчас это понял? – *Да.* – Ты так думаешь? – *Да*». Мгновение спустя Фальк говорит с нами о памяти. «А где она? – *Здесь, внутри* [показывает на свой лоб]. – А что там? – *Шарик.* – А внутри

что? – *Мысль.* – А если заглянуть внутрь, что можно увидеть? – *Дым.* – А откуда он идет? – *Из головы*». «Откуда идет этот дым? – *Из мысли.* – Мысль – это дым? – *Да*». «Почему мысль – в шарике? – *Подул ветерок и пошел дым.* – Откуда? – *Снаружи.* – Откуда? – *Ветер снаружи, а дым из трубы.* – Ветер живой? – *Нет, это потому, что это ветер, и когда думаешь о чем-то, он дует в шарик. Если подумал о чем-то, мысль приходит с ветром и дымом*». «Как это? – *Мысль притягивает ветер и дым, и они смешиваются*». «А что такое дым? – *Дыхание.* – А ветер? – *Тоже*». «В тебе есть дыхание? – *Нет... да, когда дышишь.* – Когда дышишь, что входит и выходит? – *Ветер.* – Когда дышишь, поднимаешь ветер? – *Да.* – И дым? – *Нет... да, пар*».

Хорошо видно сходство этого случая (в части, где ребенок выдумывает детали, особенно там, где речь идет о «шарике») со случаями Ру, Риса и Брюна (§ 1). Примечательно, как смешиваются ветер, дым, дыхание и голос. То есть Фальк находится на стадии, непосредственно продолжающей первую, но к его спонтанным представлениям добавляются некоторые привнесенные понятия – например, шарик, который находится во лбу. Что же до «маленького рта» в голове, тут Фальк напоминает ребенка, чьи слова цитировала нам мадемуазель Малан, он говорил: «*Это рот там сзади (в голове), который говорит с моим передним ртом*».

Рейб (8;7): «Что такое мысль? – *Когда думаешь о чем-нибудь.* – Что это значит? – *Когда хочешь это.* – Чем люди думают? – *Мозгом.* – Кто тебе это сказал? – *Никто...* – Откуда ты узнал это слово? – *Я всегда знал.* – Что такое мозг? – *Трубки в голове.* – Что происходит в трубках? – *Что-то.* – Что? – *Ты думаешь.* – Можно увидеть мысль? – *Нет.* – А потрогать? – *Нет.* – А какая она? – *Можно услышать.* – Ты можешь думать, если закроешь уши? – *Нет.* – А если закроешь глаза? – *Нет.* – А если рот закроешь? – *Нет.* – А куда идут трубки? Куда входят? – *В уши.* – А выходят? – *В рот.* – Кто сказал тебе про трубки в голове? – *Никто.* – Ты про них слышал раньше? – *Нет*».

Влияние взрослых очевидно. Но реакция Рейба, когда он говорит, что мысль – это то, что «можно услышать», кажется спонтанной.

Гранд (8 лет) говорит нам во время беседы об анимизме, что луна ничего не знает, потому что *«у нее нет ушей»*. Это уже сигнал. И дальше: «Ты знаешь, что значит думать? – *Да*. – Чем люди думают? – *Головой*. – Что такое мысль? – *Белое в голове*. – Чем ты думаешь? – *Тихим голосом*».

Мен (12 лет) тоже считает, что думают *«головой»*. – Если открыть голову, можно увидеть мысль? – *Нет*. Она не остается внутри. – Я смог бы ее увидеть? – *Нет*. – А потрогать? – *Нет, это то, что говорят*. – Можно ее почувствовать? – *Нет*. – Почему? Что такое мысль? – *Да [ее можно почувствовать]. Это наш голос*».

Этот последний случай примечателен и хорошо показывает, что, если ребенок и помещает мысль в голове, он еще не решил для себя вопрос внутреннего и внешнего: так, мысль – это «наш голос», и этот голос «не остается внутри».

В других местах в Швейцарии такой же опрос проводила мадемуазель Перре, и мы видим аналогичные случаи:

Ник (10;3), Д., допускает, что мысль нельзя увидеть, потому что *«мне надо говорить, чтобы ее увидеть»*.

Е. Кюн (7;4) и его сестра М. Кюн (8;4), Д., были опрошены друг за другом, так что у них не было времени договориться. Оба говорят, что мысль в голове и что она «белая» и «круглая». М. Кюн назвала ее «большой, как большое яблоко». Е. Кюн сказал, что она «маленькая». То есть, похоже, здесь прослеживается обу – чающее влияние на мозг со стороны взрослых. И все же Е. Кюн на другие вопросы отвечает, что думают *«ртом»*. – Где находится мысль? – *Посередине во рту*. – Ее можно увидеть? – *Да*. – А потрогать? – *Нет*. – Почему? – *Потому что она далеко*. – Где? – *В шее*». Хорошо видно, как спонтанные представления сливаются с усвоенными уроками.

Таким образом, все эти случаи свидетельствуют о плавности перехода ответов от первой стадии ко второй и, значит, об их ценности. Вначале нам казалось, что эти «голоса» – отзвук религиозных разговоров («голос совести» и т. д.), но мы исключили подобную интерпретацию ввиду всеобщего характера данных ответов.

Ни один из опрошенных детей не представляет себе мысль отдельно от материи. Подобное овеществление характерно также и для следующих испытуемых, которые больше не отождествляют мысль и голос под влиянием взрослых идей. Мы увидим, какой странной деформации подверглись эти идеи. Такая деформация в некотором смысле столь же показательна, как и спонтанные реакции детей, чьи ответы приведены выше.

Им (6 лет): мысль – это «мой ум». Это то, *«что заставляет нас думать, заставляет искать. – Кто тебе это сказал? – Мне не сказали, я просто знаю»*. Однако нельзя потрогать этот «ум, – *потому что в нем полно крови»*.

Дюс (9 лет) отождествляет мысль и «мозг», он большой и *«похож на шарик»*. Дюс к тому же считает, что sny люди видят *«ртом»*.

Зимм (8;1) думает «умом», но считает, что, если открыть голову, можно этот ум увидеть и потрогать.

Кауф (8;8), Д., думает памятью. *«Память – это такая вещь, которая у нас в голове, она заставляет нас думать. – А какая она, эта память, как ты думаешь? – Это квадратик из кожи, немного овальный, а внутри всякие истории. – А какие они? – Они написаны внутри головы. – Чем написаны? – Карандашом. – Кто их написал? – Господь Бог. Он их написал раньше, чем я родилась»*.

Ясно, что подробности Кауф сочиняет. Однако ее склонность думать, что «истории» рождаются вместе с человеком, следует рассматривать как спонтанную. Это убеждение связано с феноменом, который нам часто приходилось наблюдать, а именно – с полной амнезией у детей в отношении источника их знаний, даже если эти знания приобретены недавно. Мальчик Им, чьи ответы приведены выше, уверен, например, что всегда знал про «ум». Рейб «всегда знал»,

что у него есть мозг, и т. д. (см. на эту тему J.R., гл. IV, § 1). То есть совершенно естественно, что, когда дети задумываются об источнике своих знаний, они, как и Кауф, полагают, что с этим знанием родились. То же мы увидим и в отношении происхождения имен. Нам подсказали, что эта тенденция детей считать, что они сами – источник всего того, чему их научили, явно говорит о влиянии на психологический генезис доктрин, подобных платоновскому припоминанию.

Обратимся теперь к детям, которые думают, что мысль – это воздух. Тут очевидно более или менее прямое влияние взрослых:

Танн (8 лет) думает «умом». *«Что такое ум? – Это кто-то не такой, как мы, у него нет кожи, нет костей, он как воздух, его нельзя увидеть. После нашей смерти он уходит из тела. – Уходит? – Он уходит, но остается, но когда уходит – остается [!]. – Что остается? – Он остается, но все же он на небе».*

Видно, что дуализм внешнего и внутреннего еще не укоренился в сознании Танна...

Пере (11;7): Люди думают «лбом. – А что там внутри? – Наш ум». *«Можно потрогать ум? – Нет. – Почему? – Его нельзя потрогать. Нельзя, его не видно. – Почему? – Это воздух. – Почему ты думаешь, что это воздух? – Потому что его нельзя потрогать».*

Видно, как отличаются эти дети от детей в конце § 1 (Ру, Брюн и Рис) и от Фалька, § 3, которые тоже уподобляют мысль воздуху. У последних мы наблюдаем настоящее размышление без следов выученных слов, в то время как Танн и Пере лишь искажают идеи, навязанные окружением. Но подобные искажения всегда интересны – они показывают, насколько у ребенка на второй стадии мысль все еще остается материальной.

Таким образом, нельзя сказать, что на второй стадии мысль уже отделена от вещей. Ребенок скорее все еще находится в продолжении первой стадии, смешивая мысль и голос, либо просто в большей или меньшей степени путается в словах. В обоих случаях мысль неотделима от предметов мысли, так же как названия вещей

неотделимы от самих вещей. Просто прежние убеждения ребенка вступают в конфликт с тем, чему учат взрослые, и лишь сам этот кризис говорит о прогрессе, при этом никаких новых решений ребенок на второй стадии еще не находит.

Как нам понять, что ребенок уже отличает мысль от вещей? Иными словами, в какой момент появляются признаки третьей стадии? Мы не думаем, что методика опросов, которой мы придерживались до сих пор, позволяет различить такие тонкие нюансы. Но если к этому прибавить опросы о названиях и о снах, она может дать нам важную информацию. Таким образом, мы предлагаем делать вывод о переходе на третью стадию при условии выполнения трех критериев одновременно. Мы будем готовы признать, что ребенок способен отделить мысль от вещей, если: 1) этот ребенок способен локализовать мысль в голове и сказать, что ее нельзя увидеть, потрогать и т. д., одним словом, что мысль нематериальна и отлична даже от «воздуха» или «голоса»; 2) ребенок способен отделить слова и названия предметов от них самих; 3) ребенок, наконец, способен локализовать сны в голове и сказать, что если можно было бы открыть голову, мысли были бы не видны. (Технику в отношении пунктов 2 и 3 мы опишем позже.) Ни один из этих критериев в отдельности не является надежным, но их одновременное выполнение позволяет, как нам кажется, фиксировать переход на третью стадию.

Вот пример, который содержит пункты 1 и 3:

Виск (11;1): «Где находится мысль? – *В голове.* – Если открыть голову, можно увидеть мысль? – *Нет.* – А потрогать? – *Нет.* – Почувствовать ее, как воздух? – *Нет...*», и т. д. Далее: «Что такое сон? – *Это мысль.* – Чем люди видят сны? – *Головой.* – С открытыми глазами или с закрытыми? – *С закрытыми.* – А где находится сон, когда ты его видишь? – *У нас в голове.* – Он не перед нами? – *Это как будто (!) можешь видеть.* – А перед тобой что-то есть, когда ты видишь сон? – *Ничего.* – А что в голове? – *Мысли.* – Ты что-то видишь в голове глазами? – *Нет*».

Мы можем сказать, что начало третьей стадии приходится примерно на 11 лет. У некоторых детей на 10 и даже на 9 лет. Но в

среднем только к 11 годам происходят эти фундаментальные открытия: мысль нематериальна и отделена от явлений, которые она представляет.

§ 4. Слова и вещи

Два варианта смешения, близкие, но четко различимые, характеризуют две первые стадии, которые мы только что рассмотрели. С одной стороны, это смешение мысли и тела: для ребенка мысль – это деятельность организма, голос, то есть такая же вещь, как и прочие, и ее функция в том, чтобы оказывать материальное воздействие на объекты или людей, которые ребенку интересны. С другой стороны, это смешение означающего и означаемого, мысли и предмета этой мысли. С этой точки зрения ребенок, к примеру, не различит реальный дом и понятие, или ментальный образ, или слово «дом». Остается лишь изучить этот последний пункт.

Как выявить это важнейшее разделение? Какой элемент раньше воспринимается ребенком как неотъемлемый от мыслящего субъекта? Понятие, образ или слово? Определенно не понятие, и мы не знаем, в каком возрасте возникает представление об «идее». Это могло бы стать темой интересного исследования: в какой момент, например, появляются выражения «ошибочное представление», «составить себе представление» и т. д.? Все, что нам известно из материалов, приведенных выше, это то, что в 7 лет Ру (§ 1) еще путает вещь и понятие о ней: он говорит, что можно потрогать мысль, потому что она может потрогать «то, что настоящее». Напрашивается вывод: подобное убеждение предполагает, что есть «вещи ненастоящие», а именно – мысленные объекты, дети называют их «истории» и «смешные штуки». Но изучение детских ответов на тему снов покажет нам, что эти мысленные объекты ребенок воспринимает не как понятия, а как вещи: образы «в воздухе», слова и т. д. Изучая сны, мы также увидим, что в определенный момент ребенок открывает для себя существование мысленных образов, но это уже выходит за рамки нашего исследования.

Остаются слова. Известно, что Джеймс Селли, а вслед за ним Габриель Компейре и ряд других исследователей высказали вполне обоснованное мнение, что в глазах ребенка всякий объект изначально

имеет имя; это имя абсолютно и неотделимо от самого объекта. Г-н Жорж-Анри Люке показал, что дети часто ставят подписи под рисунками именно по этой причине: «Мы полагаем, что добавление подписи нельзя объяснить иначе, как стремлением отразить имя объекта, которое рисующий считает таким же неотделимым от его сущности и столь же достойным воспроизведения, как и видимые черты объекта»^[9].

Было бы интересно выяснить, в каком возрасте ребенок становится способен различать слова и обозначаемые ими вещи. Чтобы решить эту проблему, мы использовали две разные методики. Основная методика будет описана в следующей главе, она направлена на выявление происхождения и локализации имен вещей. Вторая, о которой сейчас пойдет речь, – наименее прямая и самая спорная. Она состоит в том, что мы спрашиваем у ребенка, есть ли у слов сила, и указываем на противоречие, если он попадет в ловушку. Недостаток метода заключается как раз в том, что есть ловушка. Соответственно, мы бы не рискнули делать выводы на основании этого метода, если бы ограничились только им одним. Но в совокупности с методами, описанными во второй главе, он по-своему интересен.

Мы выявили три типа ответов, которые соответствуют трем стадиям. На первой стадии (до возраста 7–8 лет) дети вовсе не делают различия между словом и вещью: они не понимают задания. На второй стадии (7–11 лет) дети понимают задание, но не всегда находят ответ. На третьей стадии (начиная с 10–11 лет) они дают правильный ответ.

Приведем примеры первой стадии:

Бург (6 лет): «У слова есть сила? – *Нет... Да.* – Назови сильное слово? – *Папа, потому что это – папа, и это сильное слово.* – Если я скажу „облако“, слово „облако“ – сильное? – *Да, потому что оно светит, когда ночь* [это довольно распространенное представление, что облака светят, когда нет солнца]. – Слово „зонтик“, только слово, а не сам зонтик, оно сильное? – *Да, немного, потому что можно ткнуть в глаз, и это может нас убить».*

Бов (6;5): «Когда я говорю „зонтик“, я говорю слово, или „ящик“ – это слово, ящиков нет, это все слова. Если бы я не говорил тебе слов, ты бы не знал, что я хочу сказать. Скажи

слово... Слово „солнце“, оно сильное? – *Нет, потому что оно легкое [солнце].* – Слово „бить“ сильное? – *Даже очень сильное.* – Почему? – *Потому что это может сделать больно.* – Это слово „бить“ сильное? Когда я говорю слово „бить“, своим ртом, только слово, оно сильное? – *Нет, потому что рот не может кричать.* – Скажи сильное слово? – *Если лошадь понесет».*

Кам (6 лет): «Если я говорю слово „бежать“, я не бегу. Я говорю слово ртом. Слово сильное? – *Да.* – Почему? – *Потому что это говорят.* – Если я говорю слово „прыгать“, оно сильное? – *Да, потому что девочки прыгают на скакалке».*

Очевидно, что описанные случаи сами по себе ничего не доказывают. Возможно, конечно, что у этих детей есть понятие о том, что такое слово, но не хватает словарного запаса, чтобы назвать это понятие, и слово «слово» означает присутствие самой вещи. Если это действительно так, наш опыт лишен смысла. Возможно также, что дети нас просто не поняли. В общем, единственный способ доказать, что дети действительно путают слово и саму вещь – это показать, что детям старшего возраста удастся понять задачу, но еще не удастся ее решить. Это продемонстрируют нам примеры второй стадии.

Вторая стадия довольно парадоксальна. С одной стороны, ребенок понимает задачу и, соответственно, различает слово и саму вещь. Но, с другой стороны, этого различения еще недостаточно, чтобы ребенок избежал расставленной ему ловушки: каждый раз он вновь в нее попадает.

Обратимся к примерам:

Крюг (6 лет): «У слова есть сила? – *Нет, оно ничего не может.* – Есть такие слова, у которых есть сила, или нет? – *Есть такие, у которых есть сила.* – Какие это слова? – *Слово „сильный“, потому что говорят – это сильно.* – Слово „слон“ сильное? – *Да, потому что слон может нас нести.* – Да, слон может, а слово? – *Нет, оно не сильное.* – Почему? – *Потому что оно ничего не может.* – Что оно? – *Слово.* – Слово „спать“ сильное? – *Слабое, потому что,*

когда спишь, ты устал. – Слово „бежать“ сильное? – Да, потому что ты сильный... потому что оно сильное, слово „бежать“».

Од (8;8): «У слов есть сила? – Нет, слова – это вообще ничего. У них нет силы, на них ничего нельзя положить. – Скажи какое-нибудь слово. – „Ковер“. У него нет силы, потому что если положить сверху, то разорвется. У слова нет силы, потому что нельзя его положить на пол. Слово – это когда произносишь. [Слово] „бумага“, если сверху что-нибудь положить, то порвется. – Есть сильные слова? – Нет. – Скажи другое слово. – „Подставка для зонтов“. Оно сильное, потому что можно поставить зонты. [Од выбрал это слово, как и „ковер“, потому что эти предметы у него перед глазами в комнате.] – Зонты можно ставить на слово? – Нет. – У слова есть сила? – Нет. – А слово „ковер“ почему не сильное? – Потому что очень легко рвется. – Слово легко рвется? – [Смеется] Нет, ковер. – У слова „машина“ есть сила? – У слова нет силы, у машины есть сила [!]. – Прекрасно. Ты понял. Скажи другое слово, у которого нет силы? – „Паутина“, потому что туда надо класть очень легкие вещи, иначе она порвется. – Слово порвется? – [Смеется] Да. – Скажи слово, у которого нет силы. – „Деревья“. – Это слово, у которого нет силы? – Да, потому что сверху ничего нельзя положить. – На что? – На деревья».

Эти примеры замечательны. Крюг и особенно Од хорошо понимают задачу. Так, Од сразу говорит, что слово – «это когда произносишь». И тем не менее мы видим, что так же спонтанно он добавляет, что слово «бумага» не сильное, ведь бумага рвется! Подобные случаи наглядно демонстрируют, что смешение происходит не только на вербальном уровне, но обусловлено систематически возникающей проблемой различения означающего и означаемого или мысли и предмета этой мысли.

И наконец, рассмотрим пример третьей стадии – ребенок постепенно обнаруживает ловушку, скрытую в вопросах, и на наших глазах переходит со второй стадии на следующую. Как мы увидим,

ответы ребенка совершенно спонтанны, и именно они подтолкнули нас к тому, чтобы провести этот быстрый опрос. Ребенок говорил о мысли как о чем-то нематериальном, и мы решили задать контрольный вопрос – есть ли у мысли сила. Нестандартная и четкая реакция ребенка подсказала нам, что следует поставить тот же вопрос в отношении слов, а также задать его детям младшего возраста:

Тье (10;10): «У мысли есть сила? – *Нет, сначала есть, а потом нет.* – Почему есть? – *Смотря что думаешь.* – Когда думаешь о чем? – *О чем-то сильном.* – Если ты подумаешь об этом столе, есть сила? – *Да.* – А если подумаешь об озере, есть сила? – *Нет.* – Если подумаешь о ветре? – *Да*». [При этом чуть раньше Тье сказал, что у воды в озере нет силы, «*потому что она спокойная*», что у ветра есть сила, «*потому что он может валить дома*», и что у стола есть сила, потому что на нем лежат вещи]. «У слов есть сила? – *Смотря какое слово.* – У каких слов есть сила? – *У слова „бокс“... Ах, нет, у них нет силы* [смеется]. – Почему ты думал, что есть? – *Я ошибся. Я думал, что это слово дерется!*»

Этот пример показателен сам по себе. У Тье смешение слова и вещи сопровождается явным и совершенно спонтанным смешением мысли и предмета этой мысли. Тот факт, что Тье в ходе беседы избавился от своего заблуждения, лишь добавляет веса его случаю – он показывает, как непросто было его вдумчивому и любознательному уму находить верные ответы.

Нет необходимости продолжать наш опрос, так как комплексное исследование «именного реализма» – этим мы займемся в следующей главе – дополнит ту информацию, которой нам теперь не хватает. А пока нам достаточно нескольких случаев, самые типичные из которых мы показали выше, чтобы считать подтвержденным смешение означающего и означаемого у детей в возрасте до 10–11 лет. Как мы смогли убедиться, понятие мысли отделяется от понятия физической материи к 11 годам. Теперь мы видим, что к 10–11 годам ребенок начинает осознанно разделять мысли или слова и сами вещи, о которых он думает. Оба открытия взаимосвязаны.

Подведем итог: примерно до 11 лет думать – значит говорить (ртом ли мы думаем, или мысль – это голос в голове), а говорить – значит воздействовать на сами вещи с помощью слов; при этом слова в некотором смысле подобны называемым вещам, так же как и голос, который эти слова произносит. Пока что во всем одна материя и материальные действия. Это реализм, и в основе этого реализма – постоянное смешение субъекта и объекта, внутреннего и внешнего.

Глава II. Именной реализм (перевод. Анны Хильми)

В проблеме названий содержатся все трудности, с которыми мы сталкиваемся, исследуя дуализм внутреннего и внешнего у ребенка. Где название находится – в субъекте или в объекте? Это знак или вещь? Имя обнаруживается в результате наблюдения или выбирается произвольно? То, как ребенок ответит на эти вопросы, позволит нам оценить степень и точное значение реализма – в предыдущей главе мы подошли к тому, что такой реализм существует.

По сути, проблема названий кроется в самом сердце проблемы мышления, потому что для ребенка думать – значит говорить. Так, если «слово» для маленьких детей – понятие, возможно, расплывчатое (по крайней мере, до 7–8 лет, то есть на первой из стадий, которые мы выделили в § 4), то «название», напротив, понятие очень ясное. Все опрошенные нами дети знают, что такое «название»: это «чтобы называть», говорят они. Что может быть проще, чем расспросить их, откуда пошли названия, где находятся, почему они именно такие и т. д. Более того, к результатам, полученным таким образом в беседе с ребенком, возможно будет в некоторых случаях применить повторную проверку, основанную на анализе спонтанных вопросов детей. Так, всем известны «назывательные вопросы», которые характеризуют первичные стадии вопросов у ребенка: «Что это такое?» Внимательный анализ этих вопросов показывает, что ребенок на ранних стадиях не просто узнает название вещи – он думает, что постигает саму суть вещи и получает настоящее объяснение. Как только название найдено, проблема решена. Позже полезную информацию дают вопросы о происхождении названий, они указывают на ту же тенденцию, что и в случае с именным реализмом.

Приведем два спонтанных высказывания, показывающих такой интерес к названиям, но в особенности – тот почти магический характер, который может принимать именной реализм у ребенка:

Ар (6 ½) за игрой в конструктор: «А если бы названий не было...» Бо (6 ½) отвечает: «Если бы слов не было, было бы

плохо. Ничего нельзя было бы сделать. Как бы ты сделал вещи... [если бы не было названий]?»

Таким образом, название представляется ребенку неотъемлемой частью вещи и даже определяет само ее создание.

Одним словом, мы здесь не на искусственной почве, но в самом центре круга детских интересов. Единственная трудность – найти правильный способ постановки вопросов. Мы, как обычно, вводим следующий критерий – задавать только такие вопросы, на которые старшие дети смогут дать верный ответ, а младшие – ответы, которые по мере взросления становятся все точнее.

Методика, которую мы приняли после долгих поисков, в двух словах заключается в следующем. Детям задают восемь типов вопросов в следующем порядке. 1. Убедившись, что ребенок знает, что такое «имя»: «Скажи свое имя» и далее: «А у этого какое имя?» (показываем различные предметы). «Хорошо, что же такое имя?» 2. Спрашиваем: «А как появились имена? Имя солнца как появилось?» 3. Получив ответ, продолжаем: «Хорошо, а откуда мы узнали, что солнце так называется?» 4. «А где находятся имена? Где имя солнца? Где имя озера?» и т. д. 5. «Вещи знают свои имена? Солнце знает свое имя? Облака знают, что называются облаками, или не знают?» и т. д. 6. «У солнца всегда было имя или сначала оно существовало без имени и только потом оно его получило?» 7. «Почему солнце так называется?» «Почему гора Салев или горы Юра так называются?» и т. д. И наконец, в вопросе 8 ребенку говорят: «Тебя зовут (Анри). Твоего брата зовут (Поль). Но ведь тебя могли назвать Полем, а его Анри, правда? А могли бы с самого начала назвать горы Юра – Салев, а гору Салев – Юра? Или могли бы назвать солнце луной, а луну – солнцем?»

Возможно, эти вопросы покажутся слишком тонкими. Но к 11–12 годам на все эти вопросы дети находят верный ответ. И значит, вполне оправданно желание узнать, почему этого не происходит раньше.

§ 1. Происхождение названий

Здесь мы рассмотрим вопросы 1, 2, 6 и 3. На вопрос «что такое „имя“?» дети отвечают в любом возрасте. Что же касается вопроса 2, тут возможны три группы ответов, которые характеризуют три стадии.

На первой стадии (5–6 лет) ребенок считает, что названия являются свойством вещей и исходят непосредственно от вещей. На второй стадии (7–8 лет) он думает, что названия дал вещам их создатель: Бог или первые люди. В случае с первыми людьми ребенок, как правило, полагает, что люди, давшие названия, и создали эти вещи: солнце, облака и т. д. (в соответствии с артификалистскими убеждениями, которые мы исследуем в разделе III). На третьей стадии (к 9–10 годам) ребенок, наконец, признает, что названия дают вещам какие-то люди, при этом название не связано с созданием вещи.

Рассмотрим подробно ответы на вопрос 2. Вначале – примеры первой стадии: название исходит непосредственно от вещи.

Лав (6 ½) говорит нам, что имена – *«это чтобы называть»*. «А как появились имена? Имя солнца, как оно появилось? – *Не знаю.* – А твое имя – Жюль – откуда оно? Кто дал тебе имя? – *Я не знаю.* – Может, папа? – *Да.* – А имя солнца, откуда оно появилось? – *С неба.* – Это солнце с неба или его имя? – *Солнце.* – А имя солнца, откуда оно? – *С неба»*. «Это кто-то дал солнцу имя или само собой так получилось? – *Кто-то.* – Кто? – *Небо»*. «А имя реки Арв, откуда оно? – *От горы»*. «Это взрослые дали ей имя? – *Нет»*, и т. д.

Ферт (7 лет) про имя горы Салев: «Откуда пошло это имя? – *От буквы.* – А буква откуда? – *От имени.* – А имя? – *От горы.* – А как имя пришло от горы? – *С буквой.* – А буква откуда пришла? – *От горы.* – Облака называют облаками, да? Откуда происходит имя „облака“? – *Имя? Это имя!* – Да. Откуда оно? – *От облаков.* – А что это значит – имя идет от облаков? – *Это у них такое имя.* – А как оно сделалось, это имя облаков? Как оно началось? – *Само собой»*. «Да, но имя – откуда оно пришло? – *Само»*.

Хорошо видно, что эти дети различают название и называемую вещь, но не понимают, что название может появиться иначе, как от самой вещи. Вот случай на стыке между данной стадией и следующей:

Стей (5 ½): «У тебя есть имя? – Да: Андре. – А у этого? – Коробка. – А у этого? – Перо, и т. д. – А зачем нужно имя? – Потому что они все здесь, их можно увидеть. [То есть Стей думает, что достаточно посмотреть на вещи, и „увидишь“ их имя!] – А тебе зачем имя? – Чтобы знать, как меня зовут. – Так что же такое „имена“? – Чтобы знать, как зовут. – Откуда взялось имя солнца? – Не знаю. – А как ты думаешь? – Потому что это солнце делает имя, оно взялось от солнца, потому что солнце стало светить, вот и вышло, что солнце называется солнце. – А твое имя, откуда оно взялось? – Нас надо крестить. – Кто тебя крестил? – Священник. – Это ты сам взял себе имя? – Нам делает его священник. – А луна как получила свое имя? – Луна? Просто луна называется луна. – А как она стала называться луной? – Это Господь Бог сделал, что она стала называться. – А облака, как они стали называться облаками? – Это Господь Бог сделал так, что они стали, облака. – Но имя облаков – это то же самое, что облака? – Да, то же самое. – Откуда взялось название горы Салев? – Само. – Это Салев сама взяла себе имя или кто-то другой дал ей имя? – Ее всегда звали Салев». То есть Стей возвращается к мысли, что имя исходит от вещи.

На второй стадии мнение, которое мимолетно проскользнуло у Стея, все больше укрепляется: имя вещи дает ее создатель, оно изначально с ней связано. Покажем на примерах:

Фран (9 лет): «Ты знаешь, что такое имя? – Это чтобы знать, как зовут учеников. – Откуда берутся имена? Откуда это пошло? – Потому что это Господь Бог сказал: „Теперь надо создать детей и потом назвать их именами“. – Что это значит – „назвать именами“? – Это чтобы знать, какие ученики. – А название стола, откуда оно взялось? – Это Господь Бог сказал: „Надо создать столы, чтобы обедать“. Надо знать, что это – стол».

Баб (8;11): «Название солнца – откуда оно взялось? – Решили, что надо его так называть. – Кто решил? – Люди. –

Какие люди? – *Самые первые люди*», и т. д.

Все ответы схожи. Без особых доказательств понятно, что для большей части детей солнце, небо, горы, реки и т. д. созданы первыми людьми. Это убеждение мы рассмотрим далее (раздел III).

И наконец, на третьей стадии названия дают не создатели вещей, но какие-то люди – ученые и т. д.

Код (9 ½): *«Это один человек назвал солнце „солнце“, а потом мы узнали. – А кто этот человек? – Ученый. – А что такое „ученый“? – Это такой человек, который все знает». «А как он так сделал, чтобы придумать все названия? Как бы ты сделал, если бы был ученым? – Я бы искал название. – А как? – Я бы искал в голове». Затем Код говорит нам, что солнце, огонь и т. д. создал Бог, а ученые дали им названия.*

Таким образом, эволюция ответов на первый вопрос, вероятно, указывает на постепенное ослабление именного реализма. На первой стадии имя находится в самой вещи. На второй стадии имя дается человеком, но появляется вместе с объектом. То есть оно еще, так сказать, неотделимо от вещи и, вполне возможно, еще находится в ней. И, наконец, на третьей стадии имя уже появляется по воле субъекта, который размышляет о вещи.

Изучение ответов на вопрос 6 полностью подтверждает эту точку зрения. Напомним, вопрос состоит в следующем: вещи так назывались всегда или уже были до того, как у них появилось название? Легко заметить, что этот вопрос является, прежде всего, проверочным к вопросу 2, и поэтому важно не задавать его сразу после; в противном случае ребенок просто сделает выводы из того, что только что сам сказал, не задумываясь над новой предложенной задачей. И наоборот – отвечая на вопросы в том порядке, который мы указали ранее, ребенок воспринимает вопрос 6 как новое задание. Таким образом, ответ на этот вопрос позволяет оценить значимость ответов на вопрос 2.

В подавляющем большинстве случаев результаты вопросов 2 и 6 полностью сошлись, то есть на первой и второй стадиях дети утверждали, что вещи не существовали, пока у них не было имен, а на

третьей стадии сказали обратное. То есть на вопрос 6, как и на вопрос 2, дети дают верный ответ только к 9–10 годам.

Приведем примеры детей, которые считают, что у вещей всегда были имена:

Зуа (9 ½): «Что было сперва – вещи или названия? – *Вещи*. – Солнце было до того, как получило свое название? – *Нет*. – Почему? – *Потому что не знали, какое название ему дать* [потому что иначе не знали бы, какое название ему дать; детям трудно дается условное наклонение]. – Но до того, как Господь Бог дал ему название, солнце уже было? – *Нет, потому что оно не знало, откуда ему надо выходить* [идея небытия ребенку не очень понятна!]. – Но оно уже было? – *Нет*. – А облака были до того, как у них появилось название? – *Нет, потому что на земле никого не было* [!]. Тогда мы пробуем задать вопрос, которого нет в плане, но на который нас, конечно, наводит картина мира Зуа: «Если вещь не существует, у нее может быть название? – *Нет, мсье*. – Древние люди считали, что в море живет одна рыба. Они называли ее „химера“. Но она не существует... Значит вещи, которые не существуют, могут иметь название? – *Нет, потому что Господь Бог, если бы увидел, что есть вещи, которые не существуют, он не дал бы им название*. «У фей есть название? – *Да*. – Значит, есть вещи, которые не существуют, но у них есть название? – *Только феи*». «Как получается, что некоторые вещи не существуют, но у них есть название? – *Господь Бог придумал другие названия, и которые не существуют*» [ср. названия, которые не существуют].

Эта неспособность разделить объект и имя весьма примечательна. Нашему коллеге доктору Франсуа Навиллю мы обязаны записью следующего диалога, в точности подтверждающего сказанное: «Папа, Бог существует?» – спрашивает девочка 9 лет. Папа отвечает, что не вполне в этом уверен. На что девочка тут же: «Ну раз у него есть имя, значит, конечно, существует!»

Март (8;10): «У солнца всегда было имя? – *Да, у него всегда было имя, как только оно родилось.* – Как оно родилось? – *Как мы*». Тот же ответ про облака, гору Салев и т. д.

Пат (10 лет): «До того как солнце получило свое имя, оно уже было? – *Да, мсье.* – А как оно называлось? – *Солнце.* – Да, но до того, как оно стало называться солнцем, оно уже существовало? – *Нет*».

Наб (8;11), чьи ответы на вопрос 2 мы приводили выше, говорит: «У солнца всегда было имя или солнце было и раньше, до того? – *У него всегда было имя.* – Кто дал ему имя? – *Люди.* – А до того как эти люди дали ему имя, оно уже существовало? – *Да.* – Как оно называлось? – *Солнце.* – А кто дал ему имя? – *Эти люди*».

Обратимся теперь к случаям детей, уже пришедших к пониманию, что вещи существовали до того, как им дали название. Это дети 9–10 лет, и почти все они находятся на третьей стадии из трех, выделенных нами чуть выше.

Мэй (10 лет): «Скажи, солнце существовало до того, как получило свое название? – *Да, это же люди дали* [дали ему название]. – А облака существовали до того, как получили название? – *Конечно!*»

Вейль (9 ½): «Солнце существовало до того, как получило название? – *Оно уже существовало* [раньше]. – А как оно тогда называлось? – *У него еще не было названия*».

Перейдем к изучению вопроса 3. К 9–10 годам именной реализм настолько укоренен в сознании ребенка, что ему сложно допустить существование объектов, у которых бы еще не было названия, и поэтому вопрос 3, а именно вопрос, откуда мы узнали названия вещей, покажется нашим школьниками совершенно естественным. Благодаря любезности м-ль Одемар и м-ль Лафандель, директрис Детского центра (школа при Институте Руссо), мы знаем, что нередко дети даже спонтанно задают тот же вопрос в отношении происхождения письма – это тоже часто их интересует. Когда ребенок говорит нам, что название

исходит от вещи или что это Бог дал вещам названия, то сам собой напрашивается вопрос: откуда мы узнали, что солнце называется солнцем и т. д. Так что не будем утверждать, что в этом вопросе содержится подсказка, потому что он заранее предполагает именной реализм. Скажем лучше, что он естественным образом следует за вопросом 2. Впрочем, на вопрос 3, как и на вопрос 2, дети дают верный ответ к 9–10 годам.

Итак, вопрос 3 позволил нам выделить следующие стадии. На первой стадии (5–6 лет) ребенок говорит, что мы знаем названия вещей просто потому, что смотрим на них: достаточно увидеть солнце, чтобы понять, что это – «солнце». На второй стадии (7–8 лет) ребенок утверждает, что названия вещей сообщил нам Бог. На третьей стадии (с 9–10 лет) ребенок, наконец, приходит к мысли, что названия, должно быть, передавались из поколения в поколение с того момента, как их придумали.

С первого взгляда становится ясно, что эти три стадии хронологически и логически соответствуют трем стадиям, которые нам помог выделить вопрос 2, хотя возможны расхождения в деталях. Рассмотрим примеры первой стадии: увидев солнце, мы поняли, что оно называется «солнце».

Стей (5 ½), как мы помним, сказал, что названия исходят от самих вещей и от Бога. «А как люди узнали, что солнце так называется? – *Не знаю, потому что мы его видим.* – А ты как узнал, что оно так называется? – *Я его вижу. Это мама мне сказала.* – А мама как узнала, что оно так называется? – *Потому что мама его видит!.. Это в школе узнают*». Название горы Салев происходит от самой горы, говорит Стей. «А откуда узнали, что она называется Салев? – *Потому что это большая гора.* – И поэтому называется „Салев“? – *Это мама мне сказала.* – А мама откуда узнала? – *Не знаю. В школе.* – А учителя в школе откуда узнали, что она называется Салев? – *Потому что они увидели Салев*». Что касается луны, то «луну увидели и узнали, что она называется „луна“».

Ферт (7 лет) сказал нам выше, что название «Салев» пришло «от горы». «Когда пришли первые люди, как они

узнали, что она называется Салев? – *Потому что был склон [потому что это – склон горы!].* – Как они узнали, что солнце так называется? – *Потому что оно сияло.* – А это название откуда взялось? – *Само».*

Для Франа (9 лет), напомним, названия идут от Бога. «Откуда у солнца появилось название? – *От Господа Бога.* – А мы как узнали, что солнце называется „солнце“? – *Потому что оно на небе. Не на земле. Оно светит нам на небе.* – Да, но как мы узнали? – *Потому что это большой шар. У него есть лучи. Так и узнали, что называется „солнце“.* – А откуда известно, что надо назвать его „солнце“? Можно было назвать его иначе! – *Потому что оно нам светит.* – Как первые люди узнали, что оно называется солнцем, а не подрутому? – *Потому что большой шар желтый, и лучи желтые... и потом они так сказали, что это будет солнце, и потом было солнце* [здесь можно подумать, что Фран догадывается о произвольной и искусственной природе слов, но дальнейший расспрос показывает, что это лишь видимость, или во всяком случае Фран никак не использует свое открытие]. – Кто дал название солнцу? – *Это Господь Бог сказал, что это будет солнце.* – А первые люди как узнали, что надо называть его солнцем? – *Потому что оно плывет в воздухе. Оно идет вверх.* – Но когда я на тебя посмотрел, я не увидел твое имя. Ты мне сказал, что тебя зовут Альбер. Как первые люди узнали название солнца? – *Потому что его они увидели, солнце.* – Это Господь Бог сказал людям, или они сами поняли? – *Люди поняли».*

И наконец Лав (6 ½), полагавший, как мы помним, что названия исходят от вещей, уверен, что сам узнал имена звезд, но не трудные имена вроде названия горы Салев: «Ты сам узнал название солнца? – *Да.* – А Салев? Как ты узнал, что она называется Салев? Ты сам узнал или тебе сказали? – *Сказали.* – А солнце? – *Сам.* – А название реки Арв? – *Сам.* – А облака? – *Мне сказали.* – А название неба? – *Тоже сказали.* – А название луны? – *Сам узнал».* «А твоя младшая сестренка сама узнала или ей сказали? – *Она сама узнала».*

Эти ответы очень показательны – несмотря на то что именной реализм доведен здесь до предела, в них нет ничего абсурдного. В самом деле, если этим детям достаточно посмотреть на вещь, чтобы увидеть ее имя, ни в коем случае не следует считать, что для них это имя каким-то образом написано на вещи. Надо понять, что для этих детей имя является частью сущности вещи: имя Салев подразумевает гору и склоны, имя «солнце» подразумевает желтый сияющий шар, лучи и т. д. Но тут же следует добавить, что для этих детей сущность вещи – это не понятие, но сама вещь. Речь идет о полном смещении между мыслью и вещами, о которых мы думаем. Имя содержится в объекте, но не в виде наклеенной на него этикетки, а как неразличимое глазом свойство. Говоря точнее, не имя «солнце» подразумевает желтый шар и т. д., а желтый шар – солнце – подразумевает и содержит в себе имя «солнце».

Это явление схоже с «интеллектуальным реализмом», который так хорошо описал г-н Люке, имея в виду детские рисунки: дети рисуют то, что знают о предмете, а не то, что видят, но они уверены, что рисуют именно то, что видят.

Перейдем теперь ко второй стадии (средний возраст 7–8 лет): нельзя увидеть названия вещей, если на них просто смотреть; «названия нам сказал Господь Бог».

Зуа (9 ½): «Как первые люди узнали, что солнце называется „солнце“? – *Потому что Господь Бог сказал это Ною.* – А как люди узнали, что гора Салев так называется? – *Господь Бог сказал это Ною, а Ной все передал ученым.* – Разве Ной жил здесь? – *Да, мсье.*». «А если привезти сюда негритенка, который никогда не видел Женеву или Салев, мог бы он понять, как гора называется? – *Нет.* – Почему? – *Потому что он никогда не видел Женеву.* – А посмотрев на солнце, он бы понял, как оно называется? – *Да.* – Почему? – *Потому что в своей стране он его видел.* – Да, но смог бы он догадаться, что оно называется „солнце“? – *Да, потому что он помнит.* – А человек, который никогда не видел солнца, узнает, что оно так называется, если на него посмотрит? – *Нет.*».

Но стоит лишь пошатнуть убеждения ребенка, как он возвращается к ответам первой стадии. Вот и пример подобных колебаний:

Март (8;10): «Как мы узнали, что солнце так называется? – *Потому что нам сказали.* – Кто? – *Это Господь Бог нам сказал.* – Значит, Господь Бог нам что-то говорит. – *Нет.* – А как мы узнали? – *Увидели.* – А как мы увидели, что солнце так называется? – *Ну, увидели.* – А что увидели? – *Солнце.* – А как узнали, что оно называется „солнце“? – *Увидели.* – А что увидели? – *Его название.* – А где мы увидели название? – *Когда была хорошая погода.* – А как узнали, что облака так называются? – *Потому что была плохая погода.* – Но как узнали, что они так называются? – *Потому что увидели.* – Что? – *Облака*», и т. д.

И наконец, некоторые дети, пытаясь справиться с трудностями, прибегают к готовым решениям обиходной теологии. Так, они без колебаний приписывают происхождение языка буквальному вдохновению, как его понимал Луи де Бональд:

Пат (10 лет): «А солнце – кто его так назвал? – *Господь Бог.* – А как мы узнали само название? – *Господь Бог вложил его людям в голову.* – А если бы Господь Бог не вложил название, могли бы они дать другое? – *Могли бы.* – Они знали, что солнце так называется? – *Нет.* – А что рыбы так называются? – *Это Господь Бог вложил людям в голову*».

А вот пример третьей стадии (9–10 лет):

Мэй (10 лет): «Значит, как мы узнали названия? – *Это переходило от отца к сыну*». Мэй, как мы помним, считает, что названия придумали люди уже после того, как появились вещи.

Очевидно, что изучение вопроса 3 выявило не только многочисленные спонтанные идеи, но и некоторые готовые либо косвенно связанные с влиянием взрослых понятия. Тем не менее

ответы на первой стадии совершенно спонтанны, а смена трех стадий отражает непрерывное развитие, что указывает и на работу мысли самого ребенка. Ведь когда ребенок перерастает свои убеждения первой стадии, только тогда он начинает искать большего и прибегает к религиозным идеям извне. Причем так же очень спонтанно ребенок отбрасывает идею о том, что язык дается непосредственно Богом, и переходит к более простым решениям, что хорошо видно на третьей стадии.

§ 2. Где находятся названия

Самые младшие наши испытуемые считали, что достаточно увидеть солнце, чтобы понять, что оно называется «солнце». Значит, можно задуматься и о том, «где находятся названия». Это наш вопрос 4. Чтобы задать его правильно, достаточно напомнить детям, что вещь и ее название – не одно и то же, и затем просто добавить: «Так где же находится название?» Следующий за вопросом 3, вопрос 4 не лишен смысла. Кто-то скажет, что он слишком трудный. Но с 9–10 лет дети отвечают на него, как и на предыдущие вопросы, без нашей подсказки. Кроме того, ответ на этот вопрос не приходит раз и навсегда в определенном возрасте, как будто давняя загадка разгадана благодаря новому знанию, которое и было необходимым ключом. Напротив, от самых первых ответов к правильным ведет едва заметное движение вперед. Именно поэтому мы можем задать наш вопрос. К тому же в рамках каждой стадии ответы разных детей совершенно идентичны.

Мы выделили три стадии. На первой (5–6 лет) название содержится в самой вещи. На второй (7–8 лет) названия вещей везде или нигде, что, как мы увидим, одно и то же. И, наконец, на третьей (9–10 лет) названия – в нашем голосе, потом – в голове и в самой мысли. Речь здесь не идет об искусственной симметрии: если взять средний возраст детей для каждой стадии, мы получим 6 лет для первой, $7\frac{2}{3}$ для второй и $9\frac{1}{2}$ для третьей стадии.

Рассмотрим примеры первой стадии. Названия – в самих вещах. Случай, с которого мы начнем, богат вариациями, он сразу покажет, в чем суть явления.

Ферт (7 лет), как мы помним, считает, что названия исходят от вещей, и достаточно увидеть вещь, чтобы понять, как она называется. Название солнца, сказал он в продолжении беседы, приведенной ранее, – появилось «само. – Ты говорил, что это произошло... – *В солнце*». И далее: «А где название солнца находится? – *Внутри*. – Внутри чего? – *Внутри солнца*. – А где название горы Салев? – *Внутри*. – Чего? – *Внутри Салев*. – А где название облаков? – *Тожже внутри*. – А твое имя где? – ... – Скажи-ка, Ферт, старина, где твое имя? – *Меня назвали*. – Да, но где твое имя? – *Написано*. – Где? – *В книге*. – А имя гор Юра где? – *Внутри Юра*. – А как это – слово „солнце“ – внутри солнца? Как это происходит? – *Потому что жарко (!)*. – А если открыть солнце, можно увидеть слово? – *Нет*. – А название Салев, почему оно внутри Салев? – *Потому что там камни*. – А почему слово „облака“ – внутри облаков? – *Потому что они серые*. – А слово „озеро“ где? – *Сверху*. – Почему? – *Потому что оно не внутри*. – Почему? – *Потому что там вода*. – А почему слово сверху? – *Потому что оно не может войти внутрь, оно не входит*. – Но слово „озеро“ сверху? Что это значит? Оно написано? – *Нет*. – А почему оно сверху? – *Потому что оно не входит внутрь*. – А сверху? – *Нет*. – А где оно? – *Нигде!*»

До сих пор было очень хорошо понятно, что хотел сказать Ферт. Слово находится внутри вещи, потому что оно – часть самой ее сущности. Оно не написано, оно внутри солнца, потому что солнце горячее, внутри горы Салев, потому что гора каменистая, и т. д. То есть это – именной реализм в том смысле, который мы определили в предыдущем параграфе: слово содержится в вещи как одно из ее свойств, хоть и невидимое. Но когда речь заходит об озере, Ферт уходит в более материальный реализм: он не решается поместить название в воду! Эти колебания очень показательны и лучше всего остального демонстрируют силу детского реализма. Однако вся нелепость ответов, к которым мы подводим Ферта, вынуждает его прибегнуть к гипотезе, характеризующей вторую стадию: название не находится в вещи. Вместе с тем это убеждение, возникшее под

влиянием наших вопросов, еще столь шатко, что Ферт почти сразу от него отказывается. Заметим, что в тот момент, когда Ферт произнес последние слова, зазвенел школьный звонок, и Ферт побежал на перемену. Мы продолжаем беседу 20 минут спустя:

«Где находится слово „озеро“? – Оно *внутри*, потому что там вода [!]. То есть Ферт признает, что в случае с озером все происходит так же, как с солнцем, облаками и т. д. Тогда мы пробуем подвести его к ответу с другого конца: «А как это происходит – сначала солнцу дают название, а потом это название входит в солнце? – [Смеется] *Нет, это только мы это знаем.* – Где же тогда название „солнце“? – Оно *нигде.* – А где бы оно было, если бы у него было место? – *Ну, мы это знаем.* – А где название, когда мы о нем думаем? – *На солнце. Если мы думаем о солнце...* – Но название, где оно, когда мы о нем думаем? – *На солнце.* – Где мысль, когда мы думаем? – *Это то, что думаем.* – А где это – то, что мы думаем? – *Что угодно* [путает объект и мысль]. – Чем люди думают? – *Когда вспоминают... Памятью.* – А где память? – ... – В ногах? – *Нет.* – А где? – ... – В голове? – ...*Да* [очень неуверенно]. – А где названия? Когда ты думаешь о названии солнца, где это название? – *Мы это знаем.* – Да, но где оно? – *Нигде.* – Оно в голове? – *Нет.* – Почему нет? – *Потому что это мы думаем* [опять путает объект и мысль: когда мы думаем о солнце, солнце не в нашей голове]. – А если бы название было в голове, мы бы не могли о нем думать? – ...*Да* [неуверенно]. – Значит, название в голове? – ...*В голове* [без всякой уверенности]. – Ты не уверен? – *Нет.* – Почему ты думаешь, что оно не в голове? – *Потому что оно на солнце!*»

Мы видим здесь замечательное сопротивление Ферта нашим все более настойчивым подсказкам и заключительное свидетельство победившего реализма: чтобы думать о солнце, необходимо, чтобы его название было «на солнце»!

Все остальные примеры подобны этому:

Хорн (5;3) говорит, что имя – *«это нужно нам. Когда хотят сказать, когда хотят, чтобы мы пришли»*. «А где название солнца? – *Наверху, в небе*. – А где это? – *На солнце*. – А где твое имя? – *Здесь* [показывает на грудь]». Но потом Хорн опровергает то, что название горы Салев находится в горе, *«потому что нельзя по нему ходить*. – Почему? – *По названию»*. Затем Хорн переходит к ответам следующих стадий.

Март (8;10): «Где название солнца? – *На небе*. – Солнце на небе или его название? – *Название*». «Почему на небе? – *Потому что оно на небе...*»

Пат (10 лет), он – на переходной стадии от первой к последующим: «Где находятся имена? – *У нас в голове*. – А где название солнца? – *У него в голове*». Чуть раньше Пат сказал нам, что солнце знает свое название. Но мы пытаемся вывести его из заблуждения: «Оно ведь не знает своего названия? – *Да, солнце не знает*. – Тогда где же его название? – *У меня в голове* [3-я стадия!]. – А название луны где? – *У нее в голове*. – А название солнца? – *У него в голове* [!]

Одним словом, изучение первой стадии полностью подтверждает картину, которую мы наблюдали в предыдущем параграфе. Изначально название является частью вещи. Но из этого не следует, что оно написано на вещи или как-то иначе материально в ней представлено. Название является частью самой сущности вещи. Это – свойство, не психическое, потому что голос в понимании ребенка не является чуждым любой материи, но невидимое.

На второй стадии (7–8 лет) название отделяется от вещи. Тем не менее ребенок не присваивает его мыслящему субъекту. Оно, собственно говоря, везде, или скорее везде, где было произнесено. Оно «в воздухе». Оно окружает людей, которые им пользуются. Другие дети говорят, что оно «нигде», как только что на короткий момент решил Ферт. Это определение не означает, что название нематериально и находится в мозгу, так как дети, которые приходят к этому (3-я стадия), сразу отвечают, что название – в голове или в голосе. «Нигде» всего лишь значит, что название больше не находится внутри вещи.

Это все еще примитивный ответ, который дают только дети, не порвавшие связь с первой стадией.

Рок (6 ½), Д, типичный случай второй стадии. «Скажи-ка, а где название солнца? – *На небе.* – Это солнце на небе. А где его название? – *На небе.* – Где? – *Везде.* – Это где? – *Во всех домах.* – Слово „солнце“ здесь? – *Да.* – А где? – *В школах, в классах.* – А где в классах? – *Везде.* – И здесь, в комнате? – *Да.* – А где еще? – *По углам.* – А еще где? – *В уголках* [делает жест рукой в воздухе]. – А где название горы Салев? – *В домах.* – А в этом доме оно где? – *В классах.* – И здесь? – *Да.* – А где? – *Здесь* [смотрит на потолок]. – Где? – *В пространстве.* – А что такое пространство? – *Это дорожки, чтобы пройти* [спонтанная этимология: во фр. языке слова *espace* (пространство) и *passer* (пройти) созвучны. – *Примеч. пер.*]. – А можно увидеть название „Салев“? – *Нет.* – А потрогать? – *Нет.* – А услышать? – *Нет*». Название реки Роны тоже здесь, так же, как и этой тетради и т. д. «А твое имя где? – *В доме.* – В каком доме? – *Во всех домах, которые его знают.* – И здесь, в этом доме? – *Да.* – Почему? – *Потому что его говорят.* – Так где же оно? – *В школе.* – Где? – *По углам.* – Ты видишь тот дом [дом, который видно из окна], там есть твое имя? – *Нет.* – Почему? – *Потому что там незнакомые люди.* – А если сюда кто-то войдет, он узнает, что твое имя в этой комнате? – *Нет.* – А мог бы узнать? – *Если его сказать.* – А когда твое имя появилось в этой комнате? – *Сегодня, вот совсем недавно.* – А сколько еще оно здесь будет? – *До вечера.* – Почему? – *Потому что все уже будут далеко.* – Мы уходим в четыре часа. А имя будет до сколько? – *До четырех часов.* – Почему? – *Потому что я здесь.* – А если ты уйдешь, а мы останемся, твое имя будет здесь? – *Оно останется.* – До какого времени? – *До того, как вы уйдете*». «А где будет твое имя, когда мы уйдем? – *У других людей.* – У каких? – *У знакомых.* – А как оно попадет к другим людям? – *Через окно.* – А в доме, где я буду, твое имя будет? – *Да.* – Где? – *На кухне* [Дома Рок чаще всего находится на кухне]. – Где? – *В уголках.* – А разве твое

имя не у нас в голове? – *Да.* – Почему? – *Потому что я его сказала [я сказала свое имя]». «Оно больше не в уголках? – Да, оно в уголках».*

При всей своей парадоксальности идея Рок кажется очень ясной. Имя больше не в вещах, оно привязано к людям, которые его знают. Это существенный прогресс по сравнению с первой стадией. Но имя и не в нас, оно – в голосе: там, где его произнесли, в воздухе, вокруг нас. Когда Рок говорит, что имя следует за нами, проходит в окно и т. д., она, конечно, не высказывает ничего такого, что бы она буквально думала. Если она не может представить себе иначе, каким образом наши вербальные знания нас сопровождают, значит, она просто никогда не задавалась этим вопросом. В приведенном случае следует обратить внимание на то, что имя: 1) связано с мыслящим субъектом, а не с объектом, но 2) что имя не внутри субъекта, оно в голосе, то есть одновременно в воздухе вокруг и во рту. Это очень ясно видно в конце беседы: Рок с нашей подачи готова допустить, что ее имя – у нас в голове, но вместе с тем она не отказывается и от того, что оно – «в уголках».

Стей (5 ½) спонтанно заявляет, что название луны, *«оно не на луне. – А где? – У него нет места. – Что это значит? – Это значит, что оно не на луне. – А где же оно? – Нигде».* «Но если ты его произносишь, где оно? – *Оно с луной [возврат на первую стадию!].* – А твое имя где? – *Со мной.* – А мое? – *С вами.* – А если я знаю твое имя, где оно тогда? – *С вами, если вы его знаете.* – А слово „луна“? – *С ней.* – А когда ты его знаешь? – *Оно с нами.* – А где оно, когда с нами? – *Везде.* – Это где? – *В голосе».*

Эта вторая стадия представляет интерес с точки зрения дуализма внутреннего и внешнего и подтверждает наши наблюдения в отношении понятия «мысль»: мысль одновременно в нас и в воздухе вокруг. И действительно, в случае со словами и названиями это убеждение в некотором смысле оправданно, ведь слово и в самом деле должно пройти сквозь воздух, чтобы достичь уха собеседника.

Однако между нами и ребенком на второй стадии есть фундаментальное различие: признавая, что названия находятся в воздухе, он полностью игнорирует тот факт, что они появляются изнутри. Для него процесс направлен снаружи внутрь, а не изнутри наружу. Название поступает от объекта в голос, затем оно, правда, вновь возвращается с голосом наружу, но ни в коем случае не исходит непосредственно из внутренней «мысли».

И наоборот, третью стадию характеризует открытие, что названия – внутри нас и исходят изнутри. Ребенок сразу заявляет, что они «в голове». Эта стадия наступает в 9–10 лет.

Тем не менее не всегда просто отделить третью стадию от второй. Покажем это на примере трех промежуточных случаев, когда названия помещаются во рту и в голосе:

Баб (8;11): «Где название солнца? – *Оно там.* – Где? – *Где гора.* – Это солнце там или название? – *Солнце.* – А слово „солнце“ где? – *Не знаю... Нигде.* – А когда мы его называем, где это слово? – *Там, где гора.* – Это слово или солнце там? – *Солнце.* – Когда мы говорим, где тогда слово „солнце“? – *У нас во рту.* – А где слово „Салев“? – *У нас во рту.* – А слово „озеро“? – *Во рту».*

Мэй (10 лет): «Где слово „солнце“? – *У нас в голосе. Мы это говорим».*

Код (9 ½): «Где находится слово „Салев“? – *Слово „Салев“ повсюду.* – Что это значит? Оно здесь, в комнате? – *Да.* – Почему? – *Потому что мы о нем говорим.* – А где оно в комнате? – *У нас в голове.* – Оно у нас в голове или оно в комнате? – *Оно у нас в голове и в комнате».*

На самом деле истолковать эти ответы можно, лишь обратившись к контексту. Например, если Баб, как мы видели (§ 1), считает, что слова и вещи появились одновременно, то Год и Мэй всегда предлагали очень продвинутые варианты объяснений. То есть с нашей стороны не будет опрометчивым предположить, что Мэй и Год находятся на третьей стадии, а Баб продолжает думать, что названия поступают от вещей в голос (2-я стадия). Вместе с тем Год все же еще

близок ко второй стадии, и в конечном итоге следует считать его случай промежуточным.

Рассмотрим яркий пример третьей стадии:

Бюс (10 лет): «Где находятся названия? Например, название солнца? – *В голове.* – У кого? – *У нас в голове. У всех, кроме тех, кто не знает*».

Одним словом, очевидно, что ответы на этот вопрос 4 постепенно эволюционируют с возрастом и полностью подтверждают результаты предыдущих вопросов. Перейдем теперь к вопросу 5 – знают ли вещи свои названия: «Солнце знает, что оно называется „солнце“?» и т. д. Действительно, можно предположить, что в именном реализме первых стадий присутствует элемент анимизма. Иными словами, не потому ли названия находятся внутри вещей, что вещи, возможно, знают свои названия? Случай Пат в этом отношении вполне однозначен: как мы видели ранее, Пат считает, что названия – «в голове» у вещей, то есть вещи их знают. На самом деле мы не нашли никакой устойчивой связи между именным реализмом и наделением вещей сознанием: Ферт, например, помещая название внутри вещи, уверен, что никакой предмет не знает своего имени и т. д.

Тем не менее вопрос 5 показал интересные результаты. Мы смогли выделить четыре типа ответов. Во-первых, есть дети, которые считают, что любой вещи известно ее имя:

Фран (9 лет): «Рыба знает свое название? – *Да, потому что можно ее назвать форель или лосось.* – А муха знает свое название? – *Да, потому что можно назвать ее муха, пчела или оса*». Те же ответы в отношении камешков, стола и т. д. «Карандаш знает, что он так называется? – *Да, знает.* – Откуда? – *Потому что на нем написано, когда он выходит с фабрики.* – А он знает, что он черный? – *Нет.* – Знает, что он длинный? – *Нет.* – Но знает, что у него есть название? – *Да, потому что люди сказали, что это будет карандаш*». Облака не могут нас видеть, «*потому что у них нет глаз*», но знают, как они называются, «*потому что они знают, что их называют „облака“*» и т. д.

Следующая группа детей гораздо более многочисленная и более интересная (потому что, как нам кажется, они не склонны к фантазированию). Эти дети считают, что только тела в движении знают свое название:

Март (8;10): «Собака знает свое имя? – Да. – А рыба знает, что называется рыбой? – Конечно! – А солнце знает свое название? – Да, потому что знает, что у него есть название. – Облака знают, что называются „облака“? – Да, потому что у них есть названия, они знают свои названия. – Спички знают, что называются „спички“? – Нет, да. – Да или нет? – Нет, потому что они не живые. – Луна знает свое название? – Да. – Почему? – Потому что она живая, она движется [!]. – Ветер знает свое название? – Да. – Почему? – Потому что он делает ветер. – Рона знает свое название? – Да, потому что это она – Рона [!]. – Она живая? – Да, потому что она течет в реку Арв. – Озеро знает свое название? – Да, потому что оно движется. – Оно знает, что движется? – Да, потому что это ведь оно [!] движется».

Далее, есть дети, которые думают, что только животные и растения, или только животные знают свои названия. Среди этих детей встречаются даже очень смысленные, как Мэй – он уверяет, что деревьям, возможно, известны их названия:

Мэй (10 лет): «Собака знает свое имя? – Да. – А рыба? – Да, ведь мы знаем, что называемся народ [ведь мы знаем, что мы – люди], ну и рыбы, конечно, знают! – А солнце знает, что оно называется „солнце“? – Нет. – Почему? – Потому что оно не живое. – А ветер знает свое название? – Нет. – А деревья знают, что так называются? – Нет, потому что нельзя сделать так, чтобы они узнали. – Почему? – Они не понимают. – Значит, они не знают своего названия? – Может, нет, может, да. – Почему „может, нет“? – Деревья ничего не могут узнать. – А почему „может, да“? – Они видят другие деревья и думают, что сами такие же. – Ну и

что? – Ну, потому что они знают, что они – дуб, но не могут их видеть».

И наконец, остаются дети, которые уверены, что никакие вещи не знают своих названий. Средний возраст в этой группе – 9–10 лет. Средний возраст детей, которые связывают способность знать свое название с движением (как Март), – 7 лет. Здесь заметна эволюция, очень напоминающая то, что мы увидим далее (раздел II), в ходе прямого исследования детского анимизма.

§ 3. Внутреннее значение слов

До сих пор мы изучали явление, которое можно определить как онтологическую проблематику названий: как и где они существуют, откуда происходят. Остается логическая проблема: названия – это просто некие знаки или же у них есть внутреннее логическое значение? Проблемы эти тесно взаимосвязаны; очевидно, что пока названия находятся внутри вещей, они воспринимаются как абсолютные. Но если онтологический реализм и логический реализм названий имеют общие корни, то устойчивость этих двух явлений может различаться. Мы как раз хотели бы показать, что логический реализм длится гораздо дольше, чем онтологический.

Так, на вопросы 7 и 8 дети находят ответ только в 10–11 и 12 лет соответственно; и даже те дети, которые считают, что названия – в голове и что появились они позже вещей, продолжают верить, что названия связаны не с самой вещью, но с представлением об этой вещи: солнце так называется потому, что оно яркое и круглое, и т. д.

Начнем с вопроса 8: можно ли было дать вещам другое название? Выделим две стадии. Дети младше 10 лет утверждают, что нет. После 10 лет в среднем соглашаются, что да. Между двумя группами есть несколько промежуточных случаев. Приведем сперва примеры первой стадии:

Ферт (7 лет): «Тебя зовут Альберт? – Да. – Тебя могли назвать Анри. Ведь никто бы и не заметил? – Нет. – А можно было назвать горы Юра Салев, а Салев – Юра? – Нет. – Почему? – Потому что это не одно и то же». «А

можно было назвать луну солнцем, а солнце – луной? – *Нет.* – Почему? – *Потому что солнце греет, а луна – чтобы освещать».*

Рок (6 ½) допускает, что Бог мог назвать вещи иначе. «Это было бы неправильно или можно и так? – *Это было бы неправильно.*

– Почему? – *Потому что луна – надо, чтоб была луной, а не солнцем, а солнце – надо, чтобы было солнцем!»*

Фран (9 лет): «А можно было назвать солнце по-другому? – *Нет.* – Почему? – *Потому что это же солнце, а не другое, нельзя было назвать по-другому».*

Зуа (9 ½) немного говорит по-немецки и, следовательно, должен был бы понимать относительность названий. Но ничего подобного. «Можно было изменить названия, дать другие названия? Тебя зовут Луи, а можно было дать тебе имя Шарль? – *Да.* – А можно было назвать этот стул Stuhl? – *Да, потому что это немецкое слово.* – Почему в немецком языке другие названия? Почему они не говорят так же, как мы? – *Потому что они умеют говорить по-другому.* – У вещей много названий? – *Да.* – Кто дал немецкие названия? – *Господь Бог и немцы.* – Ты сказал, что можно было дать другие названия. А можно было назвать солнце луной, а луну солнцем? – *Нет.* – Почему? – *Потому что солнце светит ярче, чем луна.* – У тебя есть брат? – *Жильбер.* – А можно было назвать Жильбера Жюлем? – *Да.* – Ну вот! Значит, можно было назвать солнце луной? – *Нет.* – Почему? – *Потому что солнце не может измениться, оно не может стать меньше».* «Но если бы все называли солнце луной, а луну солнцем, разве можно было бы понять, что это неправильно? – *Да, потому что солнце всегда больше. Оно такое, какое есть, и луна такая, какая есть.* – Да, но мы не меняем солнце, мы меняем название. Можно было назвать... и т. д. – *Нет.* – А как люди узнали бы, что это неправильно? – *Потому что луна выходит вечером, а солнце – днем».*

Бюс (10 лет) заявляет, что ничего нельзя было изменить, «потому что они решили назвать солнце солнцем». «А если

бы первые люди в самом начале дали другие названия, то потом увидели бы, что это неправильно, или никто бы никогда не узнал? – *Потом увидели бы. – Как? – Потому что солнце жаркое, а луна – нет».*

Приведем теперь промежуточный случай – имена можно было изменить, но «было бы не так хорошо»:

Дюп (7 ½, Д., очень смышленная): «Можно было назвать солнце „столль“? – *Да. – Никто бы ничего не заметил? – Нет. – А можно было назвать стол „стулом“? – Да, нет. – Можно было или нет? – Да, можно было бы».* Звезду называли звездой, «*потому что подумали, что так будет лучше. – Почему? – Не знаю. – А могли назвать ее „гвоздь“? – Было бы не так хорошо»* и т. д.

Существенный прогресс у Дюп по сравнению с предыдущими испытуемыми заключается в том, что она отчасти поняла условный характер названий. Главное, что она поняла – если бы названия были другими, никто бы ничего не заметил. И тем не менее ей по-прежнему кажется, что существует какая-то связь между названием вещи и представлением о ней (это этимологический инстинкт, и вскоре мы увидим примеры его проявления), хоть Дюп и не уточняет, какая именно.

Перейдем к детям на второй стадии – эти дети хорошо поняли если еще не случайный, то во всяком случае условный характер названий.

Мэй (10 лет): «Тебя могли назвать Анри? – *Да. – А можно было назвать горы Юра – Салев и наоборот? – Да, потому что люди могли изменить названия или сделать наоборот. – А можно было назвать солнце луной? – Почему бы и нет! – Можно было? Можно было назвать это [стол] стулом, а это [стул] – столом? – Да. – Если бы называли солнце луной, то поняли бы потом, что это неправильно? – Нет. – Почему? – Потому что не узнали бы, что это неправильно. – Почему не узнали бы? – Потому что они дали бы солнцу название „луна“. Они бы не поняли».*

Баб (8;11), начав с ряда примитивных ответов, вдруг замечает у себя логические ошибки и довольно успешно исправляет их к последнему вопросу: «Можно было назвать гору Салев Юра, а Юра – Салев? – *Да.* – Почему? – *Потому что это все равно.* – Можно было назвать солнце луной, а луну – солнцем? – *Да.* – Мы бы узнали, что имена изменились? – *Да.* – Как? – *Потому что нам бы сказали.* – А если бы никто ничего не сказал, мы бы узнали? – *Нет.* – Почему? – *Потому что названия же не написаны [на вещах]!»*

Итак, мы видим, что к 9–10 годам, то есть как раз в том возрасте, когда найдены ответы на все предыдущие вопросы, ребенок допускает, что можно было изменить названия, и никто бы ничего не заметил. Но это допущение само по себе еще не доказывает, что название не имеет внутреннего значения. Оно лишь подтверждает, что онтологический реализм ослабевает: названия теряют связь с вещами.

В самом деле, правильный ответ на вопрос 7 («Почему предмет называется так, а не иначе?») приходит только после вопроса 8, и это, действительно, самый сложный из наших вопросов.

Правильный ответ на вопрос 8 лишь означает, что для ребенка название имеет условный характер: солнце решили назвать солнцем, но на деле ничто не указывает нам, что оно должно так называться. Вместе с тем название еще не случайно: это – не чистый знак. Напротив, оно объясняется этимологически. Слово «солнце» содержит в себе идею яркого, круглого и т. д. И только к 11–12 годам ребенок отказывается от подобных объяснений и находит ответ на вопрос 7.

Вопрос 7 позволяет выделить следующие стадии. До 10 лет все названия содержат в себе идею вещи. На второй стадии (10 и 11 лет) существует простое соответствие названия и идеи: название «подходит» и т. д. Иными словами, идея еще частично присутствует в названии, но можно найти и другие названия, в которых есть та же идея. И, наконец, после 11–12 лет название само по себе ничего не содержит. Оно – чистый знак.

Приведем примеры первой стадии:

Хорн (5;3): «Почему солнце так называется? – *Потому что оно похоже на солнце*».

Рок (6 лет): «Почему солнце так называли? – *Потому что оно светит*. – А гору Салев? – *Потому что это гора*. – Почему горы так называются? – *Потому что они белые-белые*».

Бас (8;11) справляется с вопросом 8, но не с вопросом 7: «Почему солнце так называется? – *Потому что оно красное*. – А почему луну так называли? – *Потому что она желтая*. – А Салев? – *Потому что ее называют Салев*. – Почему? – *Потому...* – Почему-то или просто так? – *Почему-то*. – Почему? – ... – Почему облака так называются? – *Потому что они серые*. – То есть облака – значит „серые“? – *Да*».

Вейль (9 ½) тоже справляется с вопросом 8, но считает, что солнце так называется, «*потому что оно согревает*», стол – «*потому что он нам нужен, чтобы писать*» и т. д.

Бюс (10 лет): Салев так называется, «*потому что уходит вверх*», звезды – «*потому что у них такая форма*», палка – «*потому что она большая*. – То есть название „палка“ означает, что она – большая? – *Она длинная*».

Фран (9 лет): Салев называется «Салев», «*потому что это гора со склонами со всех сторон*» (см. случай Франа в § 1).

Подобных примеров бесконечное множество. Они удивительным образом напоминают случаи синкретизма, исследованные нами ранее (Л. Р., гл. VI), и, в частности, случаи «объяснений любой ценой». Принцип тот же: слово всегда ассоциируется со своим контекстом до такой степени, как будто оно содержит в себе этот контекст.

Именно в этом вербальном синкретизме, а также в именном реализме, с которым он связан, следует искать корни явления, которое Шарль Балли определил как «этимологический инстинкт», то есть склонность снабжать любое название объясняющим его происхождением.

У детей на второй стадии уже нет прежней уверенности в том, что названия связаны со своим значением, остается лишь чувство

соответствия.

Дюп (7 ½), Д.: «Почему звезды называются „звезды“? – *Потому что решили, что это им подходит. – Почему? – Я не знаю*». (См. выше ответы Дюп на вопрос 8). Солнце называли солнцем, «*потому что солнце дает больше света [чем луна], и потом, я думаю, что солнцу больше идет его название, потому что те, кто придумал это слово, они решили, что так лучше*».

Мэй (10 лет), ответив на вопрос 8, все-таки говорит, что солнце так называли, «*потому что решили, что это – красивое название, и потому что оно светит*».

Дюп и Мэй не говорят, что название «солнце» означает свет. Они говорят, что между тем и другим должно быть какое-то соответствие. С формальной точки зрения так и есть, но на деле это, конечно, не попытка исторического объяснения, а всего лишь последние следы именного реализма.

Что же касается детей, ответивших на вопрос 7, то до сих пор с ним справился только Мэй, но в конце опроса и после ответов, приведенных выше. Всем остальным детям по меньшей мере 11–12 лет.

Мэй (10 лет): «Почему луна так называется? – *Просто так, ни почему, без причины!* – Почему гора Салев так называется? – *Такое имя придумали.* – А можно было назвать ее „Ничего“? – *Ну да, это ведь тоже название!*»

Жен (11 лет): «Почему солнце так называется? – *Просто так, это название.* – А луна? – *Просто так. Можно дать любые названия, какие хочется*».

Таким образом, только когда ребенок ответил на вопрос 7, мы можем считать, что он понял случайный характер названий. С 9–10 лет уходит именной реализм в своей онтологической форме, и лишь к 11–12 годам исчезает реализм в логической форме. Коротко говоря, логический реализм происходит из онтологического реализма, но длится дольше.

§ 4. Выводы

Нам остается показать связь данного исследования именного реализма с нашим исследованием понятия мысли.

Для ребенка думать – значит оперировать словами. Это убеждение включает в себе три вида смешения, устранение которых порождает три вида дуализма. Прежде всего, это смешение знака и вещи: мысль и объект^[10] связаны. Затем смешение внутреннего и внешнего: мысль одновременно находится в воздухе и во рту. И наконец, смешение мысли и материи: мысль принимается за материальное тело, голос, дыхание и т. д.

Подтверждает ли исследование именного реализма, что такие смешения существуют, и позволяет ли оно увидеть, как ребенок приходит к осознанию соответствующих типов дуализма? Полагаем, что да.

Начнем с того, что смешение знака и вещи составляют саму суть именного реализма, так что тут пояснения излишни.

Смешение внутреннего и внешнего, напротив, с первого взгляда не так очевидно. И все же вторая стадия («где находятся названия?») служит ярким проявлением этого смешения. В самом деле, начиная отделять название от называемой вещи, ребенок не сразу помещает его в голову: сначала он определяет названию место в воздухе вокруг, «везде» – там, где об этой вещи говорят. Иначе говоря, голос одновременно внутри нас и вне нас. Это в точности то, что мы наблюдали в отношении мысли – мысль одновременно «снаружи» и во рту.

Что же касается третьего смешения, мы не можем наблюдать его само по себе, но очевидно, что оно присутствует во втором.

Далее, если мы проанализируем возраст, в котором проявляется дуализм соответствующего типа, мы сразу поймем, как совершается открытие нематериальности мысли. Примерно до 6–7 лет названия исходят от вещей: люди узнают названия, когда смотрят на вещи, названия – внутри вещей и т. д. Эта первая грубая форма смешения знака и вещи исчезает к 7–8 годам. Что же касается смешения внутреннего и внешнего, оно проходит к 9–10 годам, когда названия начинают локализоваться «в голове». Между тем в отношении понятия

мысли мы видели, что мысль воспринимается как нематериальная к 11 годам.

Получается, что ребенок как будто сначала обнаруживает, что знак отделен от вещи, и именно это открытие приводит к тому, что мысль все больше воспринимается как внутренний процесс. Далее все происходит так, будто это непрерывно нарастающее разделение знаков и вещей вместе с интериоризацией мысли постепенно приводят ребенка к пониманию того, что мысль нематериальна.

Если говорить о постепенном разделении знаков и вещей, встает вопрос о том, какие психологические факторы могут его объяснить. Вполне возможно, это осознание ребенком собственной мысли. Такое осознание происходит как раз с 7–8 лет. Особенности этого процесса мы исследовали в других работах (J. R., гл. IV, § 1 и 2). И, как мы попытались показать, это осознание в свою очередь находится под влиянием социальных факторов: контакт с другими людьми и практика общения вынуждают ум осознать свою субъективность и, таким образом, обратить внимание на сами мыслительные процессы.

Глава III. Сны (перевод. Анны Хильми)

Ребенок – реалист в том смысле, что он не знает о существовании мыслящего субъекта, как и о том, что мысль – это внутренний процесс. И неудивительно, что объяснение такого исключительно субъективного феномена, как сны, вызывает у него огромные затруднения. Поэтому мы считаем, что изучение представлений ребенка, связанных со снами, очень интересно с двух точек зрения: с одной стороны, объяснение сна предполагает дуализм внутреннего и внешнего, а с другой – дуализм мысли и материи.

Чтобы такое исследование увенчалось успехом, следует, как обычно, забыть все то, чему научили нас анализ примитивного мышления и, в особенности, замечательные работы г-на Леви-Брюля. Сходство ребенка с первобытным человеком мы, скорее всего, будем встречать на каждом шагу, но без специальных усилий, а прежде всего, изучая самого ребенка, без каких-либо предварительных установок.

Предлагаемая методика выяснения истинных детских представлений о снах тоньше, чем методика, которую мы использовали в наших предыдущих исследованиях. Вполне вероятно, что дети задают много вопросов о своих снах и получают самые бессвязные объяснения, особенно в отношении страшных снов. Поэтому следует постоянно проявлять осторожность в оценках и стремиться подтверждать каждый результат с помощью дополнительных вопросов.

Подход, который нам показался наиболее эффективным, это опрос, включающий четыре пункта, порядок которых важно соблюсти. Первый пункт – происхождение сна. У ребенка спрашивают: «Ты знаешь, что такое сон? Тебе снятся сны? Хорошо! Тогда скажи, откуда приходят сны?» Обычно этого вопроса достаточно, чтобы ребенок начал говорить, особенно когда сны приходят «из головы». Если ребенок приписывает снам внешнее происхождение, следует продолжить, добиться ответа на вопрос «как» и т. д. Ответ: «Сны приносит ночь» особенно двусмысленный. Некоторые дети просто имеют в виду, что сны снятся ночью. Другие же, наоборот, допускают,

что ночь, то есть черный туман (см. гл. IX, § 2), делает так, что в комнате (а не в голове) возникают сны, то есть маленькие обманчивые картинки. Одним словом, следует пытаться понять глубже, но не давать никакую подсказку в самом вопросе, при этом не утомляя ребенка и не толкая его к ерундизму.

Второй пункт призван дополнить первый и необходим в качестве проверочного: где находится сон. Если ребенок говорит, что сны приходят «из головы», возможны два очень различных между собой варианта. Либо ребенок думает, что сон в голове, либо предполагает, что голова порождает сон в комнате. Аналогично, когда сны посылает Бог или их посылает ночь, они могут быть внутри или снаружи. То есть совершенно необходимо понять, куда ребенок помещает сны. И этот вопрос, кстати, сопоставим с вопросами о месте мысли и месте названий – их мы рассматривали ранее. Но в случае со снами этот вопрос задать довольно сложно. У ребенка спрашивают: «Когда тебе снится сон, где он, этот сон?» Но тут, конечно, есть риск, что ребенок, зная, что сон в голове, скажет «передо мной», потому что он думает, что его спрашивают, где сон «видится». То есть ответ «перед нами» означает либо то, что сон действительно воспринимается как что-то перед нами, либо то, что нам это только кажется. Поэтому важно тщательно разобраться с этим пунктом. Следует уточнить: «Да, перед нами, но он действительно (или „по правде“) перед нами или нам только кажется, что он перед нами?» У малышей спрашивают: «А он перед нами или это неправда и только кажется?» и т. д. Но в большинстве своем дети, которые помещают сон «перед нами», как раз не способны уловить разницу между «быть» и «казаться», и потому не понимают проверочный вопрос. Однако в каждом отдельном случае это следует доказать.

С другой стороны, важно начать опрос с первого пункта, а уже потом спросить, где находятся сны, чтобы избежать подсказки через бессмысленное повторение: ребенок, который помещает сон «перед нами», может поддаваться соблазну искать затем истоки сна снаружи, хотя он так не поступил бы, начни мы с вопроса о происхождении сна.

Третий пункт касается органа сна. У ребенка спрашивают: «Чем мы видим сны?» И, наконец, четвертый пункт – это «почему», связанное со сном. Здесь вопрос может содержать подсказку: если мы спросим, почему ребенок видел во сне маму или школу и т. д., мы тем

самым подразумеваем, что это произошло вследствие чего-то. Так, дети старше 7–8 лет давали нам причинное объяснение («потому что я думал об этом днем»), и только малыши давали нашим «почему» предпричинное обоснование. Таким образом, этот вопрос следует чем-то подкрепить.

Следует отметить, что, стремясь избежать подсказок через бессмысленное повторение, мы опрашивали о снах только тех детей, которым раньше не задавали вопросов о названиях, за редкими исключениями. К тому же половина из этих детей не участвовала в наших опросах о понятии «мысль».

Полученные нами ответы позволяют выделить три различные стадии. На первой стадии (примерно 5–6 лет) ребенок думает, что сон приходит снаружи, располагается в комнате и что сон видят глазами. Кроме того, сон нагружен эмоционально: зачастую сны приходят, чтобы нас «донимать», «потому что мы сделали вещи, которых делать нельзя» и т. д. На второй стадии (средний возраст 7–8 лет) ребенок считает, что сон приходит из головы, из мысли, из голоса и т. д. Но сон по-прежнему в комнате, перед нами. Сон видят глазами, как будто смотрят на картину. То, что эта картина находится вне нас, не значит, что она реальна: сон – это обманчивая картинка, которая существует вовне, подобно тому как существует образ людоеда, ничему не соответствуя в реальности. И наконец, на третьей стадии (примерно 9–10 лет) сон приходит из мысли, находится в голове (или внутри глаз) и видят сон с помощью мысли или, может быть, глазами, но внутри.

§ 1. Первая стадия: сон приходит извне и остается снаружи

Когда ребенок впервые видит сон, он, судя по всему, принимает сон за реальность. Проснувшись, ребенок продолжает считать сон правдивым и объективным, а воспоминания о сне путаются с воспоминаниями о том, что произошло накануне. Это хорошо видно на примере страшных снов. Известно, как зачастую бывает трудно успокоить ребенка, которому приснился страшный сон, – практически невозможно разубедить его в том, что увиденное во сне реально существует. Что же касается смешений сна и того, что осталось в

памяти о состоянии бодрствования, мы собрали некоторые достаточно типичные материалы из собственных детских воспоминаний.

От одного из нас: *«Все свое детство я думал, что на самом деле попал под поезд. Я помню точное место, где это приключилось: железнодорожный переезд, который действительно существует рядом с домом моих родителей. В моем ложном воспоминании мама только что перешла пути, толкая перед собой коляску с малышом, как на меня на полном ходу накатил поезд. У меня едва хватило времени лечь на спину, и я до сих пор вижу, как над головой проносятся вагоны. Я встал цел и невредим и догнал маму. Вот такое ложное воспоминание, в которое я верил все свое детство. И только лет в 12, когда я (впервые!) похвастался, что уцелел под поездом, родители раскрыли мне глаза на правду. Это воспоминание настолько отчетливо, что, я думаю, все это мне приснилось, и сон соединился с привычной картинкой переезда».*

Точно так же одна из нас добрую часть своего детства считала, что родители пытались утопить ее в море. И снова визуальная точность воспоминания, судя по всему, указывает на то, что это – сон.

У м-ль Фейгин возникла удачная идея исследовать, как ребенок мало-помалу начинает различать сон и реальность. Она обнаружила, что практически до 9 лет дети не упоминают несуразности сновидения как критерий. С другой стороны, упоминаются противоречия с реальностью и с мнением окружающих. При этом опрос показал, что практически во всех случаях сон и реальность нелегко разграничить и что эмоционально окрашенные сны особенно часто смешиваются с реальностью.

Каким же образом ребенок объясняет себе сновидение, как только он научился отличать его от реальности? Он, без сомнения, решит, что сон – это что-то вроде обманчивой реальности (как обманчивы лубочные картинки, изображающие то, чего нет), но реальности объективной, как картинка в книге, напечатанная на настоящей бумаге настоящими красками. Именно это мы и наблюдаем. Джеймс Сёлли^[11] приводит спонтанное высказывание ребенка, который не хочет идти спать в какую-то комнату, «потому что там полно снов».

Банф (4 ½) говорит нам, что сон – это «огоньки» в комнате. Огоньки – это «маленькие лампочки, как на

велосипеде» [фонарик, который включают на велосипеде в темное время суток]. Эти огоньки приходят «с луны. Отрываются от нее. Огоньки появляются ночью». Другими словами, Банф приписывает «огоньки», из которых состоят сны, самому яркому источнику света – луне, которая рассыпается на части.

Хад (6;6): «Ты знаешь, что такое сон? – Когда спишь и что-то видишь. – Откуда он берется? – С неба. – Можно его увидеть? – Нет [!]... да, когда спишь. – А я мог бы его увидеть, если бы там был? – Нет. – Почему? – Потому что вы не спите. – А можно его потрогать? – Нет. – Почему? – Потому что он прямо перед нами[!]». И дальше: «Когда спишь, сон снится, и его видишь [сон], а когда не спишь, его не видишь».

Кюн (7;4) говорит, что сны приходят «из темноты». – «А куда они идут? – Повсюду. – А чем люди видят сны? – Ртом. – Где находится сон? – В темноте. – А где он происходит? – Повсюду. В домах, в комнатах. – В каком месте? – В постели. – Можно его увидеть? – Нет, потому что он появляется только ночью. – И что, видно, когда тебе снится сон? – Нет, потому что он рядом со мной. – А потрогать его можно? – Нет, потому что сон снится, когда спишь. – Сон – это как мысль? – Нет. – А где он находится? – В темноте. – Где именно? – Рядом с нами. – Это как мысль, как будто думаешь? – Нет». И дальше: «Можно его увидеть? – Нет, потому что, когда на него смотрят, он уходит».

Си (6 лет): «Откуда берутся сны? – Из ночи. – А что это такое? – Это когда становится темно. – А из чего состоит ночь? – Она черная. – Как получаются сны? – Они получаются, когда у человека закрыты глаза. – Как это? – Не знаю. – А где они получаются? – Там, на улице [показывает на окно]. – А из чего они? – Из темноты. – Да, но из чего состоят? – Из света. – Откуда берется свет? – От огней на улице. – Это откуда? – Они там» [показывает на фонари]. «Почему снятся сны? – Потому что их приносит свет» (Вспомним, что нам сказал Си по поводу зрения, гл. I, § 2).

Затем Си говорит, что сон приходит «с неба. – Что его посылает? – Тучи. – Почему тучи? – Они *плывут*». Это довольно часто встречающееся убеждение, что тучи приносят темноту (см. гл. IX, § 2). Таким образом, Си повторяет свою мысль о том, что сон причинно связан с ночью и темнотой.

Бург (6 лет): «Когда тебе снятся сны? – *Ночью*. – А где сон, когда ты его видишь? – *На небе*. – А дальше? – ...Он *появляется в темноте*». «Ты можешь потрогать сон? – *Нет, там ничего не видно, и потом [потому что] ты спишь*. – А если бы ты не спал? – *Нет, потому что тогда ничего не снится*. – Когда ты спишь, кто-то другой может увидеть твой сон? – *Нет, потому что спишь*. – Почему его не видно? – *Потому что темно*. – Откуда приходят сны? – *С неба*». Таким образом, чтобы увидеть сон, надо, чтобы в комнате что-то было. Но его нельзя увидеть именно потому, что темно и ты спишь. Но вообще это увидеть можно.

Барб (5 ½): «Тебе уже снились сны? – *Да, мне приснилось, что у меня в руке дырка*. – А сны настоящие? – *Нет, это просто мы видим картинки [!]*. – Откуда они берутся? – *От Господа Бога*. – Когда тебе снится сон, у тебя глаза закрыты или открыты? – *Закрыты*. – А я могу увидеть твой сон? – *Нет, вы слишком далеко от меня*. – А мама? – *Да, но она включает свет*. – А сон в комнате или в тебе? – *Да, он не во мне, иначе бы я его не увидел [!]*. – А твоя мама могла бы увидеть? – *Нет, она не у меня в кровати. Со мной спит только младшая сестренка*».

Зег (6 лет): «Откуда берутся сны? – *Из темноты*. – А как? – *Не знаю*. – А что значит „из темноты“? – *Их делает ночь*». «Сон получается сам по себе? – *Нет*. – А кто его делает? – *Ночь*». «Где сон находится? – *Делается в комнате*». «Откуда приходит ночь? – *С неба*. – Сон был на небе уже готовым? – *Нет*. – А где он *сделался*? – *В комнате*».

Рис (8 ½), Д.: «Откуда берутся сны? – *Из темноты*». «А где сон в тот момент, когда ты его видишь? – *У меня в постели*. – Где? – *В комнате. Тут, рядом*. – Откуда берется сон? – *Из темноты*. – А я бы увидел его, если бы был рядом

с тобой? – *Нет*. – А ты видишь его? – *Нет* [! ср. со случаем Бурга]. – Что же это такое? – ... – Он из чего-то или совсем из ничего? – *Из чего-то*. – Из бумаги? – [Смеется] *Нет*. – Из чего? – *Из слов*. – А слова из чего? – *Из голоса*. «А голос сна откуда? – *С неба*. – А на небе откуда? – ... – А как он возник на небе? – ...» «Сон сам появился или что-то его послало? – *Сам появился*. – Почему нам снятся сны? – *Если думаем о чем-то*». Видно, что Рис смышленная! Но она уподобляет мысль голосу и продолжает считать, что сон приходит извне: «Из чего состоит голос? – *Из воздуха*. – Откуда он берется? – *Из воздуха*. – А сон? – *С неба*».

Монт (7;0) утверждает, что вещи, которые он видит во сне, находятся «у стены. – А я бы их увидел, если бы был там? – *Да*. – Откуда они появляются? – *С улицы*. – Кто их посылает? – *Разные люди*». «А что ты видишь во сне? – *Одного человека, который попал под машину*. – Этот сон был перед тобой или в тебе? – *Передо мной*. – А где именно? – *Под окном*. – А я бы увидел, если бы был там? – *Да*. – А твоя мама? – *Да*. – Ты бы увидел его утром? – *Нет*. – Почему? – *Потому что это был сон*. – Откуда берется сон? – ... – Ты сам его сделал или кто-то другой? – *Кто-то другой*. – Кто? – *Один папин знакомый* [человек, которого переехала машина]. – Он делает все сны? – *Только один раз*. – А другие разы? – *Другие люди*».

Энгл (8 ½): «Откуда берутся сны? – *Не знаю*. – А как ты думаешь? – *С неба*. – Как это? – ... – А куда они приходят? – *В дом*. – А где сон, когда он тебе снится? – *Рядом*. – Когда тебе снится сон, у тебя глаза закрыты? – *Да*. – А где сон? – *Наверху*. – Можно его потрогать? – *Нет*. – А увидеть? – *Нет*. – А кто-то рядом с тобой мог бы его увидеть? – *Нет*». «Чем мы видим сны? – *Глазами*».

Мы посчитали необходимым привести так много примеров, чтобы показать, насколько эти ответы, столь разные в деталях, неизменны по существу. Для всех этих детей сон – это изображение, иногда на основе голоса, оно появляется извне и выстраивается перед глазами. Это изображение – ненастоящее в том смысле, что не отражает реальных

событий, но объективно существует как образ, внешний по отношению к ребенку и не имеющий ничего общего с ментальным образом. Необходимо в нескольких словах уточнить природу этого убеждения.

Для начала обратим внимание на наш вопрос: «Кто-то рядом с тобой мог бы увидеть твой сон?» Дети, которым присущ реализм мышления – например, Хад и Монт, – отвечают на этот вопрос утвердительно. Так, в их представлении сон – это готовое изображение, исходящее от вещей, которые снятся, и размещается рядом. Другие дети, как Бург и Энгл, напротив, говорят, что нет. Примечательно, однако, их предположение о том, что они и сами не видят «сон». Дело в том, что в тот момент, когда мы задаем наш вопрос, они думают не о самих ощущениях, составляющих то, что мы видим во сне, но о чем-то, что, так сказать, производит сон в комнате: «Сон нельзя увидеть, – говорит Бург, – потому что темно». И тут ребенок – уже не такой реалист. То, что он помещает в комнату, – это просто причина сна. Значит ли это, что он локализует изображения в голове? Вовсе нет. И хотя эти дети говорят, что глаза во сне у них закрыты, все до одного думают, что видят «глазами» образы, которые причина сновидения производит снаружи. Рядом с ними словно что-то есть, оно оказывает воздействие на глаза, оставаясь при этом невидимым для всех. Здесь мы имеем дело с первым уровнем субъективизма по сравнению с Монтом и его группой, но это по-прежнему реализм. В сравнении с последующими стадиями дети из первой группы все еще в плену у первичного реализма, а дети из второй группы – у реализма причинно обусловленного, то есть вторичного реализма. Впрочем, оба типа ответов наверняка существуют параллельно у каждого ребенка.

С точки зрения локализации сна эти две группы ответов соответствуют двум различным типам убеждений. Часть детей (Монт и другие) уверены, что сон находится там, куда он нас переносит: если снится человек на улице, сон находится на улице «под окном». И в то же время ничто там не настоящее, потому что это – сон, то есть ложный образ. Но образ как изображение материален и существует «под окном». Это – первичный реализм или смешение того, что «есть», с тем, что «кажется»: кажется, что сон на улице, значит, он на улице. Но – и мы на этом настаиваем – это смешение никогда не существует в чистом виде у детей, которые знают, что сновидение – обман. Иначе

говоря, те же дети, которые говорят, что сон – на улице, считают также (по принципу партиципации и несмотря на противоречия), что он в комнате. Например, Монт говорит, что сны находятся «у стены» его комнаты и в то же время – на улице. Вскоре мы снова встретим подобные случаи (см. случаи Метра и Джамба), так что не имеет смысла теперь на этом задерживаться.

Второй тип убеждений просто предполагает веру в то, что сон находится в комнате. Такой реализм представляет большой интерес, поскольку не зависит напрямую от иллюзий самого сна. Кажется в самом деле, что дети должны были бы помещать сны либо в вещах, под влиянием первичного реализма (как это отчасти делает Монт), либо в голове. Но в действительности дети помещают сон рядом с собой, потому что они развиты достаточно, для того чтобы больше не верить в реальность сна, но еще недостаточно для того, чтобы воспринимать образы как субъективные внутренние изображения. Тем самым поместить сон в комнате – это компромисс между полным реализмом и субъективизмом. Ребенок уже не путает «быть» и «казаться», но еще не понимает внутреннего характера образов.

Итак, убеждение во внешнем характере образов, составляющих сон, невероятно устойчиво. На первый взгляд можно предположить, что дети нас плохо поняли и решили, что мы спрашиваем: как им кажется, где находится сон? Но ничего подобного. Так, Барб, определив сон как «картинки, которые видишь», решительно отказывается, несмотря на наш намек, поместить эти картинки внутри себя: «Он не во мне (сон), иначе я не мог бы его видеть». Вот особенно показательный случай продвинутого ребенка, который готов освободиться от убеждений первой стадии и почти спонтанно выдвигает предположение – впрочем, далее он его отбрасывает, – что сон находится у него внутри.

Метр (5;9): «Откуда берется сон? – *Думаю, что спишь так крепко, что видишь сон.* – Он приходит из нас или снаружи? – *Снаружи.* – А чем мы видим сон? – *Я не знаю.* – Руками? – ... – Ничем? – *Да, ничем.* – Когда ты в постели и тебе снится сон, где он, этот сон? – *В постели, в одеяле. Я не знаю. Если бы он был в животе [!], то там кости, и было бы не видно.* – Когда ты спишь, сон рядом? – *Да, он в постели,*

рядом». Мы пробуем подсказать Метру: «Сон у тебя в голове? – *Это я во сне, а не сон у меня в голове [!]. Когда видишь сон, то не знаешь, что ты в постели. Знаешь, что идешь. Ты во сне. Ты в своей постели и не знаешь, что ты там.* – Два человека могут видеть один сон? – *Два сна никогда не бывает [одинаковых].* – Откуда приходят сны? – *Я не знаю. Получаются.* – Где? – *В комнате, и потом приходят к маленьким детям. Они приходят сами.* – Ты видишь сон, когда ты в комнате. А если бы я тоже был с тобой, я бы его увидел? – *Нет, взрослые никогда не видят снов.* – А два человека могут видеть один сон? – *Нет, никогда.* – Когда сон в комнате, он рядом с тобой? – *Да, здесь! [в 30 см перед глазами]».*

Случай примечателен – он содержит решительное утверждение: «Это я во сне, а не сон у меня в голове». Иначе говоря – я внутри мира сна и не могу одновременно содержать этот мир в себе! Эти слова и следующее за ним объяснение весьма поучительны. С одной стороны, Метр явно видит разницу между «лежать в постели» и «знать, что ты там»: «Ты в своей постели и не знаешь, что ты там». Но, с другой стороны, Метр (который, заметим, понятия «думать» и «знать» выражает одним и тем же словом) в качестве доказательства, что сон не внутри него, приводит тот факт, что он сам «в своем сне». И, чтобы доказать, что он точно во сне, он добавляет, что, когда ему снится сон, он «знает», то есть думает, что идет, и т. д.

Иными словами, Метр хотя и знает, что сон обманчив (и признает, что только он один может видеть свой сон), но при этом считает, что и сам он представлен в своем сне – может быть, в виде образа, но образа, который исходит от него самого. То есть Метр, как и Монт, считает, что приснившийся образ и сама вещь тесно связаны (свойство партиципации). Кстати, с точки зрения аргументации Метр стоит точно на той же позиции, что и Фав, ребенок на второй стадии, чей случай мы рассмотрим чуть позже. Все рассмотренные примеры позволяют сделать следующий вывод о локализации образов: сон понимается как картина рядом с нами, эта картина тесно связана с вещами, которые она представляет, и вследствие этого частично исходит из того места, где они находятся.

Перейдем ко второму вопросу – субстанция сна. Дети на первой и на второй стадии отвечают на этот вопрос одинаково, за исключением единственного случая, когда ребенок считает, что сон состоит из «ночи» или из «темноты». Это утверждение прямо связано с убеждением во внешних истоках сна: сон приходит снаружи, из темноты (из черного тумана), то есть он состоит «из темноты». В других случаях сон «сделан» из того, что наиболее ярко запомнилось ребенку. Те дети, которых более всего впечатлил визуальный характер сновидения – это самая многочисленная группа, – считают, что сон состоит «из света». Те, кто слышал во сне голоса, думают, что сон состоит «из слов», то есть, в конечном счете, «из воздуха».

Если мы обратимся теперь к происхождению сна, мы встретим два типа ответов, которые одновременно существуют у большей части детей. С одной стороны, это ответы, которые не содержат объяснения как такового либо предлагают объяснение, просто продолжающее то, что ребенок думает о субстанции сна. Так, ребенок может сказать, что сон приходит «с неба», «снаружи», «из темноты», «из комнаты» и прочие более или менее похожие утверждения. Когда ребенок уверен, что сон состоит из света, он, объясняя происхождение сна, ссылается на источники света – на луну, на фонари.

С другой стороны, и это еще интереснее, некоторые дети, похоже, считают, что сны происходят от людей, которые снятся. Так, Монт, кажется, думает, что сон «запускает» тот самый человек, который ему приснился (человек, которого переехала машина, знакомый отца). М-ль Родриго, которая любезно согласилась задать наши вопросы сотне испанских детей, получила большое количество ответов о том, что сны посылают не только Бог или дьявол (что еще ничего не доказывает), но даже чаще – «волки» (ребенок увидел волков во сне), «король» (приснился король), «люди», «нищие» (ребенку приснились цыгане) и т. д. И тут, похоже, речь снова идет о партиципации между человеком, который приснился, и самим сном; иначе говоря, похоже, что приснившийся человек отчасти является причиной сна, хоть и не появляется во сне во плоти.

Остережемся, однако, от того, чтобы приписывать ребенку последовательную теорию и попытаемся выяснить истинное значение этих ответов. Прежде всего следует обсудить вопрос, почему возникают сновидения. И тут кажется – мы попытаемся это показать, –

что некоторые дети воспринимают сны как своего рода наказание, и именно этот характер наказания наводит детей на предположение, что люди из сновидения как-то связаны с его появлением.

Си (6 лет), как мы помним, считает причиной сна фонари, что не мешает ему наделять сны намерениями: «Почему снятся сны? – *Потому что их делает свет.* – Зачем? – *Потому что они [сны] хотят прийти.* – Зачем? – *Чтобы нас донимать.* – Зачем? – *Чтобы мы проснулись*».

Баг (7 лет): «Откуда берутся сны? – *Из темноты. От Господа Бога. Их посылает Господь Бог.* – Как? – *Он спускается ночью и шепчет нам на ухо*». «Как получается сон? – *Он получается из слов...* – А из чего он? – *Из букв*». Мы спрашиваем Бага об одном из его снов: ему приснились воры. «Откуда появился этот сон? – *От Господа Бога.* – Почему Господь Бог послал тебе этот сон? – *Потому что это несчастье. Потому что я плохо себя вел*». «А что ты сделал такого, что тебе приснился сон? – *Я вел себя плохо. Я довел маму до слез. Я сделал так, что она бегала вокруг стола*». Эта последняя деталь ему не приснилась, говорит Баг, это было на самом деле: Баг нашалил и спасался от наказания, бегая от матери вокруг стола!

Джамб (8 ½): «Откуда берутся сны? – *Это когда сделаешь что-нибудь и знаешь об этом много раз.* – Что это значит? – *Ты что-то сделал, и каждый день видишь это во сне*». Кажется, что Джамб на второй стадии, но мы увидим, что он где-то посередине: этот сон имеет для него одновременно внутреннее и внешнее происхождение. «А где сон, когда он снится? – *Когда сделаешь что-нибудь.* – А ты где, когда видишь сон? – *В постели.* – А сон где? – *У нас дома.* – А где именно? – *В доме, там, где что-то сделал [!]*. – А где именно сон находится? – *В комнате.* – Где? – *В постели.* – Где? – *Прямо сверху, во всей постели*». «Откуда берется сон? – *Оттуда, куда мы ходили гулять.* – Когда тебе снится м-ль С. [учительница], откуда берется сон? – *Из школы.* – А как этот сон получился? – *Может быть, ты на уроке, а потом сделаешь что-нибудь, и оно снится*».

«Почему тебе снятся ребята? [он видел во сне своих друзей] – *Потому что они сделали то, что не надо было делать.* – А почему тебе это приснилось? – *Потому что они сделали вещи, которые нельзя делать*». «Что делает сны? – *Это то, что видишь во сне.* – Чем мы видим сны? – *Глазами.* – Откуда берется сон? – *От учеников, которые это сделали. Это они и сделали.* – Сон появляется из головы или снаружи? [тут мы даем Джамбу подсказку] – *Из головы.* – Почему из головы? – *Потому что сделали то, что не надо было делать*». «Кто тебе сказал, что снится то, что не надо было делать? – *Потому что иногда бывает страшно* [страх воспринимается как наказание]». Далее мы задаем следующий вопрос с подсказкой: «Кто посылает сны? – *Это ребята, из-за них мы видим сны*».

Из этих примеров следует, что сон для ребенка – это не просто некое явление, а событие, нагруженное эмоционально. Возможно, некоторые родители по глупости использовали сновидения своих детей, чтобы внушить им мысль о наказании, но в приведенных выше случаях убеждение ребенка в намеренном характере сна кажется вполне спонтанным: так, Си не приписывает сну никакой морали, но все же считает, что у него есть намерение; Джамб связывает свой сон с провинностями, которых сам не совершал, и считает, что страх, испытанный во сне, доказывает нравственную природу сна. В общем, от идеи намеренности сна до мысли о том, что сон исходит от людей, которые снятся, всего один шаг. Джамб делает этот шаг, хоть он и почти достиг второй стадии.

Вместе с тем ответы Джамба удивительно похожи на ответы Монта и Метра, приведенные нами ранее. В самом деле, в основе высказываний Джамба, как и Монта, лежит реализм изображения, схожий с именным реализмом, когда изображение воспринимается как обязательно связанное с вещью, которую оно представляет. И хоть Джамб и говорит, что сон появляется потому, что «что-то знаешь», и по нашей подсказке соглашается с тем, что сон появляется из головы, он все же помещает сон в комнату и в том самом месте, где «что-то сделал», то есть там, где находится вещь, которая снится. И даже более того – он допускает, что люди, которые снятся, являются причиной

сновидения, потому что сделали «то, что не надо было делать». Сон, говорит Джемс, приходит «от учеников, которые это сделали».

Коротко говоря, если взять только негативный аспект этих ответов и не приписывать ребенку последовательной теории, можно сделать следующий вывод. Ребенок хоть и считает сон ненастоящим, то есть воспринимает его как образ, который гуляет перед нами, чтобы ввести нас в заблуждение, тем не менее продолжает думать, что этот образ является частью человека, которого он представляет, и материально исходит от увиденного. Подобно тому как слово связано с называемой вещью и находится одновременно внутри нее и возле нас, точно так и образ является частью приснившегося человека и находится одновременно в нем и в нашей комнате. Происходит смешение знака и означаемого. То есть мы не думаем, что ребенок считает приснившегося человека сознательной и единственной причиной сна, – мы просто полагаем, что ребенок еще не способен воспринять образ действительно увиденного человека как внутренний и порожденный мыслью. Этот образ воспринимается как исходящий от человека, подобно тому как названия исходят от слов (гл. II), тем более что эмоциональные и моральные соображения подталкивают ребенка к мысли о том, что образ преследует нас не случайно, но для того, чтобы нас наказать.

Именно эмоциональными причинами объясняется то, что практически всегда партиципацию в образах, которые им снятся, дети приписывают людям, а не вещам. Когда ребенок говорит, что ночь или луна посылают ему сны, это не значит, что он видел во сне ночь или луну; но если он говорит, что какой-то человек посылает сон, это значит, что ребенок действительно видел его во сне. Ну и, конечно, детям проще сохранять реалистический подход к образам людей, чем к образам вещей: образ человека более эмоционально нагружен, чем образ вещи, и поэтому с большей очевидностью исходит от человека, которого он представляет, чем образ предмета исходит от представляемого им предмета. Ведь детское отношение к картинам хорошо известно:

Дан (14 лет), чьи слова мы приведем чуть позже, вспоминает, как в детстве думал, «что статуи и изображения

людей не живые, но могут думать и видеть. Ты был в комнате не один, если на стене висел портрет».

Дэл (6 ½) (см. L.P., с. 269), стоя перед статуей: «А он мертвый?»

Дар (2 года) заплакал, когда упала висевшая на стене фотография, и сказал, что тети упали и им больно!

Одним словом, оставив в стороне упомянутые нами эмоциональные соображения, партиципация образов и людей, которых они представляют, должна быть истолкована так же, как и партиципация названий и называемых вещей. С такой точки зрения объяснение детских убеждений, которые мы рассмотрели, кажется, не представляет сложности. Интерпретация, которую мы предлагаем, тем более допустима, что все дети, которым снятся их первые сны, принимают эти сны за реальность. Выводят ребенка из заблуждения в значительной степени социальное окружение и родители. Без их влияния партиципация между приснившимися людьми и людьми реальными была бы намного более устойчивой.

Возможно ли все же найти детей, у которых такие партиципации имеют более стойкий характер и которые продолжают верить в свои сны, хоть и помещают их в плоскость, отличную от реальности? Сёлли говорит, что это «кажется доказанным» (в пер. Моно, с. 147). У нас есть только один подобный случай, и другой – весьма сомнительный, потому что речь там идет лишь о воспоминаниях. И все же следует его упомянуть, ведь он мог бы стать ценным фактом, если кому-то посчастливится непосредственно наблюдать подобные явления.

Дан (14 лет) ничего не знает о социологии примитивных народов, и в его семье нет места суевериям. У него сложились дружеские доверительные отношения с одним из нас, что исключает любое намеренное искажение. Он делится с нами своими детскими воспоминаниями. Тогда он считал, что сны – «настоящие». Этот был «как будто другой мир. Все ложились спать [в реальности] примерно в одно время, и ты „улетал, или все менялось“». Дан хорошо понимал, что он по-прежнему в своей постели, «но сам я был не там» (те же выражения мы встретим в следующем

параграфе у Фава, мальчика 8 лет). Мир сновидений был устроен как страна, которая повторялась, говорит Дан, из одного сна в другой. *«Очень часто мне снился один и тот же сон, про котов. Там была стена, маленький поезд, много котов у стены, и все коты гнались за мной»*. Этот сон с котами пугал Дана. Но у него был способ, как вернуться в реальный мир, и Дан прибегал к нему прямо во сне: *«Я падал на землю [во сне]. Тогда я просыпался. Мне все еще было очень страшно [когда просыпался]. Мне казалось, что коты съели меня»*. Что интересно, Дан использовал эти идеи, чтобы объяснить какие-то услышанные истории, и наоборот – использовал эти истории, чтобы управлять миром своих снов. Так, он объяснял себе, впрочем, как и почти все опрошенные нами на этот счет дети, что феи, людоеды и т. д., должно быть, когда-то существовали, потому что о них до сих пор рассказывают в сказках. Поэтому, говорил себе Дан, этот мир фей продолжает жить в мире снов. В частности, путешествие, которое ты проделываешь, чтобы из постели попасть в сон, **«было как в сказке»**. Сказочные «моментальные перемещения» должны были когда-то раньше быть реальностью, раз это было возможно в сказке.

Кроме того, в детстве Дан был уверен – и эта идея связана с чувством отстраненности и деперсонализации, которое испытывают многие дети, – что все так и должно было произойти, что все предрешено, что ты ни за что не отвечаешь и что наказаний не должно быть. То же свойство Дан приписывал и миру снов: там все события обязательно должны были случиться, но это не имело отношения к реальному миру. Это была «как бы двойная жизнь», но жизнь, устроенная заранее, независимо от воли спящего.

Наконец – и это, пожалуй, доказывает, что приведенный рассказ действительно передает убеждения Дана-ребенка (а не просто является ретроспективной попыткой 14-летнего Дана систематизировать свой опыт), – вера в мир сновидений исчезла разом, когда Дан пошел в школу и начал общаться с другими мальчиками. Дан действительно помнит, как спрашивал себя, бывали ли его приятели в мире снов, и когда он понял, что нет, его собственная вера окончательно рухнула.

Нам не дано узнать, какие из этих воспоминаний Дана соответствуют действительности. Но, похоже, мы можем найти в них признак того, что, если бы не окружающие взрослые, детские представления о снах были бы отмечены намного более устойчивой партиципацией, чем те ее проявления, которые мы только что рассмотрели. Но, каков бы ни был истинный масштаб этой партиципации (мы с трудом можем напрямую оценить его у ребенка по причине эмоциональной окрашенности партиципации), остается верным то, что на первой стадии образы из сновидений воспринимаются как внешние по отношению к уму и приходящие извне от самих людей и вещей либо от таких явлений, как тьма, свет и т. д.

§ 2. Вторая стадия: сон приходит изнутри, но остается снаружи

Лучшее доказательство обоснованности приведенных выше интерпретаций – это вторая стадия. Эта стадия в некотором смысле интереснее первой, потому что она показывает нам детский реализм в его наиболее устойчивой и развитой форме. Так, на этой стадии дети уже обнаружили или узнали, что сон появляется изнутри нас, из мысли, из головы и т. д. Но поскольку они не могут понять, что изображение может только казаться внешним в тот момент, когда мы его видим, они помещают его, как и на первой стадии, в комнате, рядом с собой.

По всей вероятности, в большинстве случаев ребенок самостоятельно приходит к пониманию, что сны снятся в голове, в мыслях. В самом деле, противоречия между сном и реальностью мало-помалу подталкивают ребенка к тому, чтобы он начал отличать образ от самой вещи и рассматривать образ если не как мысленный объект, то, по меньшей мере, как объект, оторванный от реальности и связанный с голосом, со зрением, с мыслью и т. д. Подобную эволюцию мы наблюдали и в отношении названий, когда они начинают отделяться от называемых вещей.

Рассмотрим сперва несколько промежуточных случаев на стыке между первой и второй стадиями – здесь, как нам кажется, можно

обнаружить спонтанные попытки детей избавиться от идеи внешнего происхождения снов:

Хорн (5;3): «Ты знаешь, что такое сон? – *Да. Это когда видишь разных людей.* – Где находится сон? – *В тумане.* – В каком тумане? – *В тумане, который выходит из одеяла.* – Откуда берутся сны? – *Отсюда* [показывает на свой живот]. – Как же тогда получается, что он в одеяле, когда нам снится? – *Потому что мы это знаем*». Хорн добавляет, что сновидение располагается перед глазами, в нескольких сантиметрах. Хорн не считает, что мы думаем ртом, а локализует мысль в грудной клетке. Может быть, туман, с которым у него ассоциируется сон, – это дыхание? Сравнение случая Хорна со случаями Риса (§ 1) и Фалька (см. гл. I, § 3), кажется, подтверждает это, ведь сон, поскольку это мысль, отождествляется с голосом, воздухом и дыханием.

Дюг (6 ½): «Что такое сон? – *Сон снится ночью. Когда о чем-нибудь думаешь* [!]. – Откуда он берется? – *Не знаю.* – А как ты думаешь? – *Это мы его делаем* [!].» «А где сон в то время, когда нам снится? – *Снаружи.* – Это где? – *Там* [показывает на улицу за окном]. – Почему снаружи? – *Потому что мы уже встали.* – И что? – *Он ушел.* – А когда мы спим, где он? – *У нас.* – Где? – *В постели.* – А где? – *Совсем рядом.* – Если бы я был там, я бы его увидел? – *Нет... Да, ведь вы совсем рядом с кроватью*». «Откуда берутся сны? – *Ниоткуда* [!]. – Откуда они появляются? – *Из постели.* – А как они туда попали? – *Потому что мы видим сон*». «А где сон делается? – *В постели.* – Как? – *Потому что дует ветер* [ср. Хорн]. – Откуда берется этот ветер? – *Снаружи.* – Почему? – *Потому что окно открыто.* – Почему снится сон? – *Потому что вчера [накануне] мы пошли в баню и испугались*». «А есть что-нибудь, что посылает сны? – *Да, птицы.* – Почему? – *Потому что они ведь любят ветер*». Далее Дюг рассказывает нам, что ему снились солдаты. «Откуда взялся этот сон? – *Снаружи.* – Это откуда? – *Издавна, оттуда* [показывает за окно]. –

Почему? – *Потому что дует ветер.* – Что посылает сны? – *Ветер.* – А еще? – *Птицы.* – А еще? – *Голуби.* – А еще? – *Больше ничего.* – Почему голуби? – *Потому что им очень нравится, когда ветер.* – Голуби нарочно посылают сны? – *Нет.* – Они знают, что посылают сны? – *Нет.* – А почему тогда они посылают сны? – *Потому что ветер дует.* – Это голубь делает сон? – *Да.* – А как? – *Потому что он приносит ветер.* – А если нет ветра, можно увидеть сон? – *Нет, потому что сон не получится».*

Эти единичные случаи очень сходны с тем, как дети в конце первой – начале второй стадии объясняют, что такое мысль: мысль – это голос, то есть воздух и туман, и находится она одновременно снаружи и внутри (см. случай Ру и др., § 1, гл. I, и Фалька, § 3). Интересно отметить, что Дюг, подобно детям, которые начинают отделять название от вещи, превращая его в мысленный объект, сперва заявляет, что сон «нигде», а затем снова возвращается к реализму первой стадии.

Рассмотрим другие промежуточные случаи на стыке первой и второй стадий.

Пиг (9 ½): «Откуда берутся сны? – *Когда спишь, думаешь, что рядом кто-то есть. Если увидишь что-нибудь днем, ночью это приснится.* – Что такое сон? – *Что-то.* – Откуда он берется? – *Не знаю. Сам получается.* – Откуда? – *Из ничего.* – А где это происходит? – *В комнате.* – Где? – *Где спишь.* – Где это происходит – в комнате или в тебе? – *Во мне... снаружи.* – А как ты сам думаешь? – *Снаружи».* «Откуда берется сон – из комнаты или из тебя? – *Из меня».* «Где он находится – снаружи или внутри тебя? – *Рядом со мной.* – Где? – *В комнате.* – На каком расстоянии? [Показывает в 30 см перед глазами.]»

Дюс (9 лет) – похожий случай. Он тоже считает, что его «я» участвует в формировании сновидения: «Откуда берутся сны? – *Когда болеешь».* Но первопричина сна тоже находится вне нас: «Откуда они приходят? – *Они приходят*

снаружи». Мы видим сны «ртом», но сон при этом «в постели. – А где? Внутри головы или снаружи? – Снаружи».

Короче говоря, с одной стороны, сон находится вне тела, а с другой – происхождение его одновременно внутреннее (рот) и внешнее. Это соответствует тому, что мы наблюдали у детей, которые считают, что думают ртом, и при этом уподобляют мысль воздуху снаружи. Что же касается Пига, он значительно продвинулся по отношению к первой стадии, допуская, что нам снится то, что мы видели, и что таким образом мы участвуем в формировании наших снов, но он все еще далек от мысли, что сны приходят от нас, то есть имеют внутреннее происхождение.

Перейдем теперь к характерным примерам второй стадии: сон приходит от нас, но остается снаружи.

Ши (6 лет) – очень умный маленький мальчик, он отвечал на наши вопросы с живым интересом, и его ответы особенно ценны: *«Тебе уже что-нибудь снилось? Что такое сон? – Когда ночью о чем-нибудь думаешь [!]. – Чем мы видим сны? – Душой, мыслью. – Откуда берется сон? – Когда темно. Это ночь показывает нам сон. – Что это значит? Где находится сон в то время, как нам снится? – Он у нас... [хотел сказать „в голове“] он между темнотой и головой [!]. – Когда тебе снится сон, у тебя глаза открыты или закрыты? – Закрыты. – Так где же сон? – Когда видишь черноту, приходит сон. – А где он? – Когда не спишь, он в голове. Когда спишь, он выходит [!]. Когда темно, то темно, но, когда спишь, больше не темно. – А когда он выходит, где он? – Перед глазами, у стены. – Твой папа мог бы его увидеть? – Нет. – Только ты? – Да, потому что это я сплю».*

Случай Ши дает нам ключ ко всем проявлениям второй стадии. Ши знает, что сон – «в мыслях» и что мы сами его создаем. Но он еще не может понять, что сон – это внутреннее явление по отношению к телу. Чтобы его увидеть, даже с закрытыми глазами, нужно, чтобы он был «между темнотой и нами», и потому Ши склонен думать, что

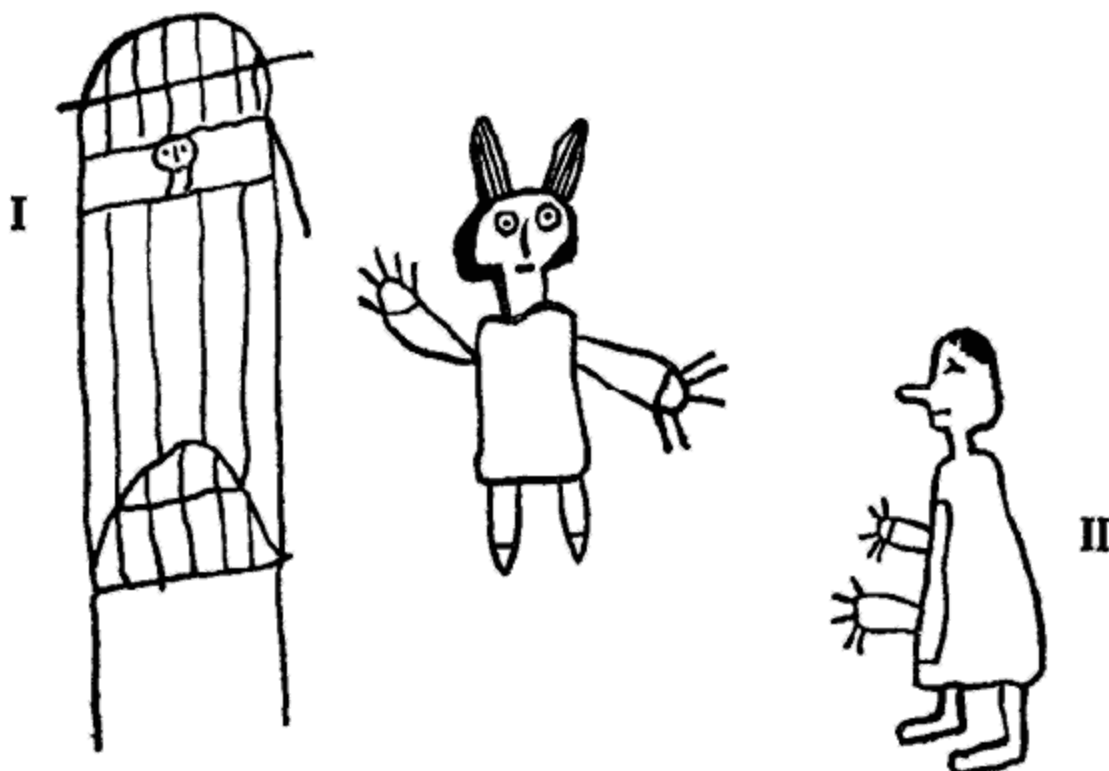
сон «выходит», как только мы засыпаем. Остережемся приписывать Ши теорию о природе этой эманации: Ши всего лишь передает свое непосредственное впечатление, согласно которому можно видеть только внешние объекты. Его реализм мешает ему сделать какое бы то ни было различие между «казаться внешним» и «быть внешним». Если бы он ограничился мыслью о том, что сон «кажется внешним», он бы не поместил его «у стены». Он бы поместил его в голове или в том, что снится (в школе, на озере и т. д.). Однако Ши знает, что только он один может видеть свой сон. Вспомним, кстати, что Ши утверждал нечто подобное и по поводу мысли: *«Сперва нам что-то сказали, и это попало нам в душу, потом вышло, потом снова возвращается»* (гл. I, § 1).

Приведем случай, который мы наблюдали в связи со спонтанным рисунком, который ребенок сделал перед нашим опросом:

Фав (8 лет) учится в классе, где у учительницы есть замечательный обычай: каждому ребенку она дает «дневник наблюдений», в котором тот каждый день – с рисунком или без – отмечает событие, которое ему довелось наблюдать вне школы. Как-то утром Фав записал – как всегда, спонтанно: «Мне приснилось, что черт хочет меня поджарить». К этой записи Фав приложил рисунок, который мы приводим ниже: слева мы видим Фава в постели, в центре – черта, а справа Фав стоит в ночной рубашке перед чертом, который собирается его изжарить. Нам любезно сообщили об этом рисунке, и мы пошли искать Фава. В самом деле, его рисунок иллюстрирует, и притом достаточно выразительно, детский реализм: сновидение находится возле кровати, перед спящим, который его смотрит. Кроме того, Фав в своем сне одет в ночную рубашку, будто черт вытащил его из постели.

Вот что мы выяснили. В том, что касается происхождения сновидений, Фав уже отошел от убеждений первой стадии. Как и Ши, он точно знает, что сон рождается мыслью: *«Что такое сон? – Это мысль. – Откуда он берется? – Когда увидишь что-нибудь и потом об этом*

думаешь». «Это идет от нас? – Да. – Это идет снаружи? – Нет». Фав также говорит, что люди думают «мозгами, умом». Кроме того, Фав, как и Ши и все дети на этой стадии, точно знает, что он один может видеть свой сон: ни мы, ни кто-либо еще не увидели бы сон с чертом в комнате Фава. Но что сон – внутри, этого Фав не понимает: «Где сон в то время, как он нам снится? – *Перед глазами.* – Где? – *Когда мы в постели, он перед глазами.* – А где, совсем рядом? – *Нет, в комнате*». Мы показываем Фаву его рисунок, часть II. «Что это? – *Это я*». «А где ты более настоящий – здесь [I] или здесь [II]? – *Во сне* [показывает II]. – Это что-то значит [II]? – *Да, это я. Там просто остались мои глаза* [показывает I], *чтобы смотреть [!]*. – Как это – твои глаза остались там? – *Я был весь целый, и глаза тоже.* – А другая часть? – *И там тоже я был* [в постели]. – Как это так? – *Меня было два? Я был в постели и все время смотрел.* – С открытыми глазами или с закрытыми? – *С закрытыми, потому что это было во сне*». И тут же Фав, кажется, понимает, что сон – внутри: «Когда мы видим сон, это сон внутри нас или мы во сне? – *Сон внутри нас, ведь это мы видим сон.* – Он в голове или снаружи? – *В голове.* – То, что ты видел, было в голове или снаружи? – *В голове.* – Ты только что сказал, что это было снаружи, что это значит? – *Сон был не в глазах.* – А где сон? – *Перед глазами.* – Перед глазами взаправду что-то есть? – *Да.* – Что? – *Сон*». То есть Фав знает, что в сновидении есть что-то внутреннее, знает, что внешняя видимость сна – это иллюзия («сон был не в глазах»), и все же допускает, что для того чтобы возникла иллюзия, надо, чтобы перед нами «взаправду» что-то было: «Ты там [II] взаправду был? – *Да, я два раза был по правде (I и II).* – А если бы я там был, я бы тебя увидел [II]? – *Нет.* – Что значит „я два раза был по правде“? – *Потому что, когда я лежал в постели, я был там взаправду; а когда я был во сне, я был с чертом, тоже по правде*».



Из этих ответов можно сделать следующие выводы. Фав не может различить, действительно ли сон – внешнее явление или это только видимость. Он признает, что в голове что-то есть, «ведь это мы видим сон». Это значительный прогресс по сравнению с первой стадией. Он даже согласен с тем, что сон снаружи – это иллюзия: «Сон был не в глазах», то есть, когда снится сон, мы видим что-то внешнее, а не внутреннее. Но для Фава эта иллюзия возникает совершенно не потому, что мы заблуждаемся или нам мерещится нечто, существующее лишь у нас внутри. Для Фава иллюзия возникает потому, что нас вводят в заблуждение материальные образы, объективно существующие перед нами, которые мы принимаем не за изображения, а за людей. Но Фав не отрицает существование этих внешних образов. Мы, взрослые, называем это ложным восприятием: Фав говорит, что мы правильно воспринимаем нечто обманчивое. То есть сновидение для Фава – это как бы нематериальная проекция: как тень или образ в зеркале. Без этого невозможно понять спонтанное утверждение: «там просто остались мои глаза [I], чтобы смотреть». Одним словом, кажется, что Фав колеблется между противоречивыми утверждениями, но для него они, возможно, таковыми не являются;

чтобы объяснить парадокс его высказываний, достаточно вспомнить, что Фав представляет себе мысль как что-то материальное: с одной стороны, мы проецируем вовне что-то из нашей головы, а с другой – то, что мы проецируем, материально существует в комнате.

Эти факты позволяют нам лучше понять партиципации между образами, которые сняты, и людьми, которых они представляют, – примеры подобных партиципаций мы встречали на первой стадии. Так, Фав, кажется, считает, что в образе II есть что-то от него самого. Это объясняет, почему Фав утверждает, что в постели «просто остались» его глаза (ср. слова Дана в § 1: «но сам я был не там»; ср. также слова Метра в том же § 1: «это я во сне, не сон у меня в голове»). Очевидно, что эти высказывания Фава – просто неловкость выражения, и Фав не считает, что от него отделяется «двойник» – этнографы любят приписывать подобные идеи представителям примитивных сообществ (вот только рассуждают ли примитивные люди как Фав или как этнографы?). Но отчего происходит эта неловкость? Именно оттого, что образ II мыслится как внешний по отношению к сюжету I. Партиципация между частями I и II – следствие реализма, присущего Фаву. Для нас сам человек и его образ не связаны никакой партиципацией, потому что образ – не что иное, как внутренняя репрезентация, но для «реалистского» сознания, которое помещает образ в комнату, этот образ должен сохранить в себе что-то от человека. В точности то же мы наблюдали в отношении названий, связанных с называемыми вещами до тех пор, пока эти названия не воспринимаются как внутренние мысленные объекты.

Чтобы показать, что эти интерпретации не домысел, рассмотрим примеры попроще, чем случаи Ши и Фава, но не менее очевидные в этом главном пункте о внешнем характере сновидения:

Мос (11;6) говорит, что сон – *«это что-то, о чем думаешь, когда спишь, и потом видишь»*. – Откуда это берется? – *Это что-то, о чем думал днем*. – Где находится сон? – *Перед нами*. – Можно на него посмотреть? – *Ну нет!* – Почему? – *Это нельзя увидеть* [это утверждение весьма убедительно показывает: Мос говорит не об образах, которые, как кажется, видишь снаружи, но о чем-то невидимом, что проецируется мыслью и создает

изображения вне нас]. – Сон перед глазами? – *Нет*. – А где? – *Чуть дальше от нас*. – Это где? – *Это что-то, что проходит и что нельзя увидеть*».

Мит (7 ½): «Ты знаешь, что значит видеть сны? – *Да*. – А чем мы видим сны? – *Глазами*. – Откуда берется сон? – *Из сердца*. – А где сон в то время, когда он нам снится? – *Во сне, в нашем сознании*. – Он взаправду там? – *Нет*. – А где он? – *Снаружи*. – Это где? – *В комнате*».

Кард (9 ½): Сон – «*это когда думаешь, что дом горит, когда думаешь, что мы сгорим*. – Сон настоящий? – *Нет, потому что спишь*. – А что это? – *Огонь. Это когда о чем-нибудь думаешь*». «Откуда берется сон? – *Из головы*. – Чем мы видим сны? – *Это когда думаешь*. – Чем? – *Умом*. – А где сон? – *В постели*». «Он в нас или перед нами? – *В комнате*. – Где? – *Совсем рядом*. – Ты это сейчас понял? – *Нет, я знал раньше*».

Грен (13;6. Отстает в развитии). «Откуда берется сон? – *Когда думаешь*». Он идет «от нас» [Грен показывает на свой лоб]. «Где сон? – *Здесь* [показывает в 30 см перед глазами]».

Кенн (7 ½): сон – это когда «*придумываешь разное*». Сон появляется «*изо рта*. – Когда что-то снится, у тебя глаза открыты или закрыты? – *Закрыты*. – А я бы увидел твой сон, если бы был рядом? – *Нет. Его нельзя увидеть, потому что это не рядом с нами*». «Почему его нельзя увидеть? – *Потому что он не рядом*. – А где он? – *Он не возле нас*. – А где он? – *Дальше*. – А где, как ты думаешь? – ...*Он идет к нам*». «Откуда приходят сны? – *Изо рта*. – Когда тебе снится школа, где сон? – *В школе, потому что ты как будто в школе*. – Сон по-настоящему в школе или только кажется, что он в школе? – *Он в школе*. – Взаправду? – *Нет*. – Он в школе или у тебя во рту? – *Во рту*. – Ты сказал, что он далеко. Это так или не так? – *Он далеко*».

Зимм (8;1), напротив, не считает, что сон в школе, но помещает его перед глазами. Когда ему снится школа, говорит Зим, «*мне кажется, что я там*. – Когда ты видишь сон, он в школе или в тебе? – *У меня в комнате*».

Бар (7 лет) – тот же случай. Сны *«идут от нас»*. «Когда снится, что ты в школе, где сон? – *Передо мной*». «Снаружи? – *Да*. – В комнате? – *Передо мной*».

Хорошо видно: открытие, что сновидение вызывается мыслью, мало влияет на процессы локализации, которые мы наблюдали на первой стадии. Так, хоть Кен и говорит, что видит сны ртом, но, что примечательно, посторонний не может видеть его сны, ведь, со слов Кена, сон находится там, куда он нас переносит. Наши контраргументы Кена не переубеждают. Кен, само собой, вовсе не считает, что сон переносит нас в школу, он лишь думает, что образ школы, увиденный во сне, находится «в школе»; так дети его возраста считают, что, когда говорят о солнце, слово «солнце» находится «на солнце». И все же для большинства детей на второй стадии сновидение находится рядом с нами, как правило, в 30 см перед глазами.

Но для того чтобы наши интерпретации не вызывали сомнений, следует, руководствуясь нашим обычным критерием, опросить более продвинутых детей, которые уже близки к верному ответу, чтобы убедиться, действительно ли они были в плену иллюзий, наблюдаемых, как нам казалось, у детей младшего возраста. Вот три подобных примера.

Драп (15 лет, но немного отстаёт в развитии) спонтанно отвечает нам на наши вопросы о мысли: «Можно увидеть мысль? – *Да, во сне*. – Почему? – *Что-то снится, и ты видишь это перед собой*. – [Мы продолжаем, следуя за Драпом]: А чем ты видишь сон? – *Памятью*. – Где находится сон? – *Нигде*. – Он в голове или перед тобой? – *Впереди. Его видишь, но потрогать не можешь*». «А почему впереди? – *Потому что внутри нельзя увидеть*» [ср. замечание Барба на первой стадии].

Драп, кажется, ушёл вперед по сравнению с предыдущими случаями, когда говорит, что сон – «нигде». Но он просто хочет этим сказать, что сон нематериален. Контекст ясно показывает, что Драп продолжает считать, будто сон – перед нами. Это хорошо видно из продолжения опроса:

Мы пытаемся показать Драпу внутренний характер сновидения. «Ты видишь меня сейчас, и – ты помнишь – ты видел меня в прошлом году. Ты помнишь мое лицо? – *Да.* – Где находится то, что мы помним? – *Перед глазами.* – Почему? – *Потому что в голове ничего не видно. Это как бы [!] перед тобой*». Осознав разницу между существующим и «как бы», Драп, наконец, признает, что образ – в голове, и говорит нам, что впервые понял, что сон – в голове.

Удивление, с каким Драп встречает наше объяснение, хорошо показывает, что прежде Драпу не удавалось отличить, что «есть», а что только «кажется».

Пюг (7;2): сон – это «*когда видишь всякие ненастоящие вещи.* – Кто тебе это сказал? – *Никто.* – Откуда берутся сны? – *Не знаю.* – Из головы или снаружи? – *Из головы.* – Где находится сон? – *Передо мной.* – Где? – *Прямо здесь [показывает в 30 см перед глазами].* – Он на самом деле там или только так кажется? – *Не знаю.* – Я бы его увидел, если бы был там? – *Нет, вы же не спите.* – А мама увидела бы? – *Нет.* – Но ты же говоришь, что он снаружи? – *Нет, он не снаружи.* – А где? – *Нигде.* – Почему? – *Потому что это ничто.* – Он снаружи или в голове? – *В голове.* – Значит, он не перед тобой? – *Да нет, он все-таки передо мной [!]*». «В голове есть сон? – *Да.* – Значит, он не перед тобой? – *Нет, он везде*».

Этот пример показывает, как незначительно внушение влияет на ребенка на этой стадии. Пюг готов согласиться, что сон – в голове, но продолжает считать, что он снаружи и повсюду. Это в точности соответствует случаю Рок (гл. II, § 2) в том, что касается названий: Рок готова согласиться, что названия – в голове, но при этом не отказывается от мысли, что они также находятся в комнате.

Гранд (8 лет): «Ты знаешь, что значит видеть сны? – *Однажды днем я увидел человека, который напугал меня, и он приснился мне ночью.* – Откуда берутся сны? Где они возникают? – *В голове.* – А где сон в то время, как нам

снится? – ... – В голове или снаружи? – Кажется [!], что *снаружи*». То есть Гранд, похоже, принимает внешний характер сна за иллюзию. Но мы продолжаем: «А где сон находится? – *Ни снаружи, ни внутри*. – А где же? – *В комнате*. – Где? – *Вокруг меня*. – Далеко или совсем рядом? – *Совсем рядом; когда моему брату снился сон, он вздрогнул*».

Брат Гранда вздрогнул, значит, сон – это что-то, может, и нематериальное, но внешнее. Мы увидим, как продолжение опроса переводит Гранда на третью стадию, и он резко порывает с тем, что было до того.

Эти последние интервью, в ходе которых ребенок рассуждает и пытается понять, ясно показывают: дети на второй стадии не говорят, что сновидение находится в комнате, просто в силу непонимания вопроса на вербальном уровне. Они хорошо различают «быть» и «казаться». Они сомневаются во внешнем характере сна, но не могут обойтись без него, чтобы объяснить себе самим, что они «что-то видят»: «в голове ничего не видно!».

Одним словом, реализм на второй стадии гораздо более тонкий, чем на первой. Это реализм более интеллектуальный и менее прямолинейный. Но сам этот реализм подтверждает наши интерпретации явлений первой стадии. И если мы из утверждений второй стадии исключим важнейшее открытие о том, что сон порождается мыслящим субъектом, то вот что останется: 1) сон – это внешнее явление; 2) образ человека, должно быть, связан с этим человеком партиципаторно, поскольку он не является субъективной репрезентацией спящего. Это то, что мы видели раньше, и следы этих убеждений снова встречались нам на протяжении всей второй стадии.

§ 3. Третья стадия: сон находится внутри и имеет внутреннее происхождение

Нам остается обсудить две проблемы: постепенная интериоризация образов и связи, которые ребенок видит между мыслью и снами.

Рассмотрим сначала несколько промежуточных случаев между второй и третьей стадиями:

Гранд (8 лет) – этот пример особенно интересен тем, что, приведя сперва доводы в пользу внешнего характера сна, Гранд спонтанно приходит к следующей мысли: *«Если покрутить глаза [если их потерять], когда я их кручу, я вижу что-то вроде головы [фосфены – зрительные ощущения, возникающие без воздействия света, например, вследствие нажатия на закрытый глаз. – Примеч. пер.]. – Сон внутри или снаружи? – Думаю, он не вокруг меня и не в комнате. – А где он? – В глазах»*.

Паск (7 ½): *«Где сон, когда мы его видим, в комнате или в тебе? – Во мне. – Это ты его делаешь или он приходит снаружи? – Это я его делаю. – Чем мы видим сны? – Глазами. – А где сон, когда тебе снится? – В глазах. – Он внутри глаза или за ним? – Внутри глаза»*.

Фальк (7;3): *«Откуда берутся сны? – Они в глазах. – А где сон находится? – В глазах»*. *«В голове или в глазах? – В глазах. – Покажи где. – Здесь, за ним [показывает на глаз]. – Сон – это мысль? – Нет, это что-то такое. – Что? – История. – Если можно было бы заглянуть за глаза, мы бы что-нибудь увидели? – Нет, это такая маленькая пленка. – И что на этой пленке? – Всекие штучки, картинки»*.

Интересно отметить, что Фальк и Гранд входят в число детей, которые думают, что мысль – это «голос в голове». Мы помним, что вначале дети считают, что думают ртом, и отождествляют мысль со словами и названиями, привязанными к самим вещам. Сделав открытие, что мысль находится внутри, они сперва понимают ее как «голос» глубоко во рту, в голове. Точно так же происходит и с представлениями о снах. Вначале сон – это внешняя картина, которую порождают вещи и позже – голова. Дальше, когда детям начинает открываться внутренний характер сновидения, они представляют его себе как образ, «историю», говорит нам Фальк. Отпечаток в глазу или за глазом – короче говоря, то, на что глаз «смотрит» внутри подобно тому, как ухо «слушает» внутренний голос мысли.

Таким образом, в случае со снами, как и с речью, мысль все еще путают с физической материей. Даже в признаниях более продвинутых детей, явно находящихся на третьей стадии и считающих, что сон – это просто мысль, причем мысль внутренняя, – даже в их признаниях по-прежнему то и дело проскальзывает убеждение, что эта мысль материальна.

Танн (8 лет): *«Откуда берутся сны? – Когда закрываешь глаза, там, где становится темно, видишь разное. – А где оно? – Нигде. Оно не существует. Это просто в глазах. – Сны приходят изнутри или снаружи? – Снаружи. Когда идешь за покупками и видишь что-то, оно отпечатывается на лбу на маленьких кровяных тельцах. – Что происходит, когда мы спим? – Мы это видим. – Этот сон в голове или снаружи? – Он приходит снаружи, а когда нам снится, то из головы». «А где картинки, когда мы видим сон? – Из мозга, изнутри, переходят в глаза. – А перед глазами что-то есть? – Нет».*

Степ (7 ½): Сон *«у меня в голове. – В голове или перед глазами? – Перед глазами. Нет, в голове».* Но сон – это *«когда сам с собой болтаешь, а потом засыпаешь. – Откуда берется сон? – Когда говоришь сам с собой».*

Танн, конечно, много чему научился от взрослых, но то, как он это усвоил, весьма любопытно.

А вот более продвинутые испытуемые – они больше не стремятся в той же степени материализовать мысль или внутренние образы. Этих детей следует поместить на последнюю из тех трех стадий, которые мы выделили в нашем исследовании понятия мысли. Заметим, что этим детям в среднем как раз 10–11 лет, что подтверждает возраст, который мы определили для этой стадии:

Росс (9;9): сон – это *«когда о чем-нибудь думаешь. – Где сон? Он перед тобой? – У меня в голове. – Это как будто картинки в голове? Как это получается? – Нет, ты представляешь себе то, что делал до этого».*

Виск (11;1): мы видим сны «головой», и сон – «у нас в голове. – Он не перед нами? – *Это как будто [!] видишь.* – Перед тобой что-то есть? – *Ничего.* – А что у тебя в голове? – *Мысли.* – В голове ты это видишь глазами? – *Нет*».

Буш (11;10): «Если тебе снится, что ты одет, ты видишь изображение. Где оно? – *Я одет как другие, потом оно [изображение] в голове, но кажется [!], что оно перед нами*».

Сел (10;7) тоже говорит: «*Мне кажется, что я вижу его [дом] передо мной*», но он в голове.

Хорошо видно, насколько отличается реакция этих детей на те же вопросы – и даже на более наводящие вопросы – от реакции детей на предшествующих стадиях. Выражения «думаешь, что», «кажется», «как будто» в отношении внешнего положения сновидения – новшество, очень характерное для этой стадии.

§ 4. Выводы

Нам остается выявить взаимосвязь между результатами, которые мы только что проанализировали, и результатами нашего исследования, посвященного названиям и понятию мысли. Это очень тесная взаимосвязь, и между двумя группами явлений существует хорошо заметный параллелизм. Три разновидности реализма или, если угодно, три «адуализма», по всей вероятности, характеризуют представления детей о мысли и словах. Все эти три разновидности мы встречаем и в отношении сновидений, и проходят они постепенно, в том же порядке, как это происходит и с названиями.

Прежде всего дети путают знак и означаемое, или мысленный объект и то, что он представляет. Что касается мысли вообще, то само представление о солнце и его название, к примеру, воспринимаются как составляющие солнца и как бы исходящие от него. Упомянуть название солнца – значит потрогать само солнце. Что же касается сновидений, тут мы обнаружили нечто очень похожее: ребенок считает, что приснившийся образ исходит от человека или от вещи, которых этот образ представляет. Сон о человеке, который попал под машину, исходит от самого этого человека и т. д. Более того, если

снится школа, то сон – «в школе», как и в случае с солнцем – когда думаешь о солнце, само слово или название находится «на солнце». Происходит смешение сна с тем, что снится.

В обоих случаях этот реализм вызывает ощущение партиципации. Ребенку кажется, что название «солнце» заключает в себе тепло, цвет, форму солнца. А главное, оно как бы летает туда и обратно между нами и солнцем вследствие прямой партиципации. И с другой стороны, сон о человеке, попавшем под машину, кажется, исходит от него, при этом он нагружен эмоционально, он приходит, чтобы «досадить нам» или потому, «что мы сделали что-то, чего делать нельзя» и т. д.

Но смешение знака и означаемого в случае со снами исчезает раньше, чем в случае с названиями и мыслями, по той простой причине, что сновидение обманчиво, и это вынуждает знак отделиться от того, что он представляет. Именно обманчивый и пугающий характер сновидений объясняет то, что в случае со снами партиципации приобретают более эмоциональную окраску, чем в случае с названиями.

Второе смешение – это смешение внутреннего и внешнего. Изначально слова находятся в вещах, потом – везде, например в окружающем воздухе, а затем – только во рту и, наконец, в голове. Сны подчиняются точно такому же порядку: сначала они находятся в вещах (но, как мы уже заметили, недолго), потом они локализируются в комнате, но при этом появляются из головы (подобно словам, которые находятся в окружающем воздухе, но появляются изо рта); затем сны локализируются в глазах и, наконец, уже в мыслях и в голове.

В случае с мыслью это смешение внутреннего и внешнего на ранних стадиях порождает парадоксальные убеждения, как, например, убеждение в том, что мысль – это дыхание одновременно в голове и снаружи. Детские представления о снах полностью подтверждают эту интерпретацию: некоторые дети считают, что сон – это голос или воздух, одновременно внешний и внутренний.

И, наконец, третья разновидность реализма ведет к смешению мысли и материи. Для тех детей, которые об этом задумывались, мысль – это дыхание, раз мы думаем голосом. Кроме того, это некий туман, поскольку у детей дыхание и голос смешиваются. Сон для детей, которые об этом задумывались, тоже состоит из воздуха или

тумана. Для младших детей, которые еще не поняли субъективного происхождения сновидения (1-я стадия), он состоит просто «из темноты» или «из света».

Далее, изучая детские представления о названиях, мы пришли к выводу, что смешение знака и означаемого исчезает первым (к 7–8 годам), в результате чего ребенок начинает различать внутреннее и внешнее (к 9–10 годам), и, наконец, это различие приводит к идее о том, что мысль не является материальным телом. В отношении представлений, связанных со снами, этот процесс еще более очевиден. Соответствующее смешение образа и объекта проходит очень рано (к 5–6 годам). По мере того как оно проходит, ребенок перестает помещать сон в то, что снится. Таким образом намечается различие внутреннего и внешнего, и завершается этот процесс к 9–10 годам (начало третьей стадии). И наконец, только к 11 годам различие внутреннего и внешнего приводит ребенка к окончательному пониманию того, что сон – это не материальный образ, а просто мысль.

Таким образом, существует полный параллелизм между представлениями детей о названиях и мысли и их представлениями о снах. При этом совершенно ясно, что на ранних стадиях сами дети не видят никакого сходства и никакой связи между сновидениями и речью. Ни образы, ни названия не воспринимаются как мысленные объекты, и в глазах ребенка ничто их не роднит. Так что сходство между явлениями, наблюдаемыми в обоих случаях, и между процессами эволюции этих явлений может служить гарантией обоснованности наших опросов и интерпретаций. Для дальнейшего подтверждения необходимо, конечно, продолжить опросы в разных странах, чтобы лучше понять, где проходит граница между влиянием взрослых и спонтанными устойчивыми убеждениями ребенка. Но сравнение, которое мы смогли провести между нашими женевскими материалами и ответами, которые собрали м-ль Пере в Невшателе и Юра-Бернуа, а также м-ль Родриго в Мадриде и Сантандере, приводит нас к мысли, что, как мы и предполагали, элемент постоянства и спонтанности у ребенка действительно преобладает.

Глава IV. Реализм и истоки партиципации (пер. Елизаветы Чебучевой)

Теперь мы попытаемся сформулировать возможные последствия реализма, который проанализировали в предыдущих главах.

Но прежде всего следует уточнить реальные пределы наших изысканий вокруг понятия мысли, именного реализма и объяснения детских снов, в противном случае наша интерпретация материала породит самые серьезные заблуждения. Может создаться впечатление, что мы приписываем ребенку если не теории, то по крайней мере четкие и спонтанно формулируемые представления о природе мысли, снов и названий.

Но мы бесконечно далеки от этой идеи и охотно признаем, что дети никогда или почти никогда не размышляли на темы, которые затрагивались в наших опросах. Поэтому цель проведенных нами экспериментов не исследовать представления, у детей уже сложившиеся, а посмотреть, как складываются их представления по данным темам и в особенности куда их ведет спонтанное направление мыслей.

При этих условиях результат наших опросов может быть только отрицательный, ни в коем случае не положительный. Это значит, что объяснение, предложенное ребенком в ответ на наши вопросы, нельзя рассматривать как «представление ребенка»: оно лишь указывает, что ребенок искал решение не в том же направлении, что мы, и допустил некие имплицитные постулаты, отличные от наших.

Именно эти допущения, и только они, нас интересуют. С этого момента мы абстрагируемся от частных наших предшествующих выкладок (дабы избежать буквального понимания этих частных) и просто сделаем следующий вывод. Ребенок – реалист, потому что допускает, что мысль связана со своим предметом, названия связаны с названными вещами, а сны существуют во внешней реальности. Его реализм – это спонтанная, непосредственная манера смешивать знак и означаемое, внутреннее и внешнее, так же как психическое и физическое.

Последствия такого реализма, соответственно, двойки. С одной стороны, у ребенка гораздо более размытая граница между «я» и внешним миром, чем у нас. С другой, реализм находит продолжение в партиципациях и спонтанных магических установках.

На этом и следует сейчас остановиться.

§ 1. Реализм и самосознание

Самосознание ребенка – проблема очень важная и сложная, поэтому остережемся подходить к ней обобщенно. Чтобы позволить себе синтез, следовало бы собрать данные по каждой содержательной единице детского сознания, как мы сделали для мысли, названий и снов. В то же время обратиться к этой проблеме необходимо, ибо от нее зависят вопросы партиципации и магической причинности у детей.

Мы двинемся в обратном направлении: ограничимся тем, что выведем кривую трансформации процессов, изученных в предыдущих главах, и экстраполируем ее назад, с тем чтобы строить гипотезы о начальных стадиях. Метод опасный, но, по-видимому, единственно возможный.

Нам представляется, что из предшествующего анализа можно сделать два вывода. Первый: ребенок сознает содержание своей мысли ничуть не меньше, чем мы – своей. Он заметил существование своей мысли, снов, названий предметов. Он разглядел много довольно тонких особенностей. Один ребенок говорит, что мы видим во сне то, что нам интересно, другой – что если мы о чем-то думаем, значит, хотим это иметь, а третий – что ему приснилась тетя, потому что он всегда радуется ее приходу. Чаще всего дети думают, что видели сон, потому что испугались, и т. д. С другой стороны, детская психология очень тонкая и подчас очень хитрая: каждый описанный нами случай свидетельствует о живом чувствовании аффективной жизни. Ранее мы продемонстрировали, что ребенку трудно дается самонаблюдение (L. P., гл. 4, § 1). Это нисколько не противоречит утверждениям, которые мы здесь выдвигаем. Можно живо чувствовать результат мыслительного процесса (логического или аффективного рассуждения) и не знать, как этого результата достиг. У детей происходит именно так, что заставляет нас говорить о детской

«интуиции»: точное восприятие данных сознания при неосознанности пути, которым они получены, – таков ее парадокс.

Этот парадокс тесно связан со следующей особенностью (и здесь мы подходим ко второму выводу). Если ребенок сознает то же содержание мысли, что и мы, то локализует он его совершенно иначе. То, что мы помещаем в себе, он помещает в других и в окружающем мире, а то, что мы локализуем в других, – помещает в себе. Вся проблема детского самосознания заключается именно в проблеме локализации содержания, и именно неумение четко ее поставить упрощает фактически очень сложные вещи. Действительно, можно предположить ум, чувствительный к малейшим колебаниям в аффективной жизни, подмечающий обыкновения, речевые особенности и поведение вообще, но с очень слабым сознанием собственного «я», так как каждую свою мысль систематически воспринимает как нечто объективное, а каждое свое чувство – как присущее всем. Самосознание, по сути, возникает из расщепления реальности, существующей для примитивного сознания, а не из сложения определенных содержаний. Наблюдать у ребенка живой интерес к себе самому, логический и, вероятно, моральный эгоцентризм – не значит доказать, что ребенок сознает свое «я», наоборот, это значит, что он путает свое «я» с миром, то есть не сознает себя. Это мы и попытаемся показать.

В предыдущих главах мы говорили только об инструментах мышления (понятиях, образах, словах и т. д.), но не о репрезентациях, тем паче не об аффективной жизни. Ребенок замечает эти инструменты почти так же хорошо, как мы, но локализует совершенно по-другому. Для нас представление или слово находятся в уме, а представляемая вещь – в чувственном мире. Далее, слова и некоторые представления принадлежат нам всем, но есть представления, которые мы локализуем только в собственном мышлении. Ребенок же хорошо отделяет часть мыслей, образов и слов от предметов, но помещает их внутри предметов. Если рассмотреть этот процесс в развитии, как последовательность, то мы получим четыре фазы:

1) фазу *абсолютного реализма*, когда инструменты мышления не выделяются вовсе, существуют как будто бы только предметы;

2) фазу *неопосредованного реализма*, когда инструменты мышления отделяются от предметов, но помещаются в них же;

3) фазу *опосредованного реализма*, когда инструменты мышления еще осознаются как своего рода предметы и помещаются одновременно и в тело, и в окружающую среду; и, наконец,

4) фазу *субъективизма*, или *релятивизма*, когда инструменты мышления помещаются в нас. То есть ребенок начинает с того, что в каком-то смысле смешивает свое «я» – или свое мышление – с миром, и только позже проводит между ними границу.

Далее, этот закон, как представляется, можно перенести на собственно содержание репрезентаций, включая самые простые ощущения. Иными словами, первоначально ребенок воспринимает любую репрезентацию как абсолютную, как бы наделяя мышлением сам предмет, а позднее начинает шаг за шагом осмысливать ее относительно заданной точки зрения. И снова в каком-то смысле ребенок сначала смешивает свое «я» с миром – то есть в конкретном случае точку зрения субъекта и внешнюю данность, – а позднее отличает собственную точку зрения от других возможных точек зрения. По сути, ребенок в любом случае начинает с того, что принимает собственную точку зрения за абсолют. Далее мы увидим множество тому примеров: ребенок думает, что солнце следует за ним, что облака следуют за ним, что предметы всегда такие, какими их видит он (независимо от дальности и перспективы), и т. д. А поскольку субъективности своей точки зрения он не сознает, то полагает себя в центре мира, что и порождает целый комплекс финалистических, анимистических и едва ли не магических идей, примеры которых мы найдем на каждой странице. Уже сами эти идеи свидетельствуют о том, насколько ребенок не догадывается о существовании собственной субъектности.

Однако сознание субъективности с собственной точки зрения – лишь малый элемент самосознания. Последнее состоит, прежде всего, в чувстве самобытности воли, желания, эмоции и т. п. Но и на этом этапе остается вопрос: ребенок почувствует первые проявления печали и удовольствия, первые желания как личные или как присущие всем? Есть высокая степень вероятия, что они подчиняются тому же закону и что ребенок сначала уверен, ибо никогда не задавался таким вопросом, что всё, что он чувствует, существует само по себе, объективно. И только после ряда разочарований и неоднократно испытанных сопротивлений другого, он поймет субъективность своих чувств. И

здесь тоже «я» происходит из расщепления первичного сознания: первичное сознание, или сознание «этого хочется», «это грустно», проецируется на реальность напрямую, с позиции сначала абсолютного, а потом непосредственного реализма, и только когда это реальность будет разделена, родится двойное чувство объективной данности и собственной эмоции, которая эту данность оценивает.

Коротко говоря, если строить гипотезу обще, за неимением прямых данных не вдаваясь в детали, то, по-видимому, первоначально все содержание детского сознания проецируется на реальность (предметы и другого), что равно полному отсутствию самосознания. В действительности на это указывают три признака.

Прежде всего, невозможно отделить элементы репрезентации от эмоциональных. Каким бы примитивным ни было чувство, оно сопровождается осознанием объекта чувства или само является таковым. А мы ведь только что допустили, учитывая феномены, описанные в предыдущих главах, что любая репрезентация первоначально будет реалистской.

Затем, мы хорошо знаем, еще по работам Болдуина и особенно Пьера Жане, что в основе подражания лежит своего рода смешение «я» и другого. Например, услышанный звук побуждает ребенка сделать движение, чтобы его продолжить, причем ребенок не проводит различия между не зависящим от него звуком и тем, который производит сам. И нам при невольном подражании случается так же спонтанно отождествить себя с тем, кому подражаем, забыв, что именно исходит от другого, а что позаимствовали мы. В главе I, § 3 мы рассмотрели случай детей, уверенных, будто сами додумались до того, что им было сказано. И наоборот, дети всегда уверены: то, чего они не знают и не знали отроду, они всего лишь «забыли»! Всякое знание ребенок видит собственной находкой, а незнание – чем-то забытым. Кажется, что причина в гипертрофированном чувстве своего «я», однако на самом деле эти случаи говорят попросту о неспособности четко различать внешнее и внутреннее. Подражания без проекции не бывает. А если бывает, то при условии взаимности: мои воля и намерение должны быть приписаны другим, а действия других – мне.

И наконец, главное. Известно, что у детей младшего возраста нет спонтанной локализации ощущений. Боль в ноге не тотчас привлечет внимание к ноге и т. д. Пока боль блуждает, ни к чему не привязанная,

ребенок считает, что ее чувствуют все. Но даже локализованная боль, очевидно, долго воспринимается им как общая для всех: малыши не сразу понимают, что испытывают ее они одни. Короче говоря, отношение между собственным телом, увиденным со стороны, и собственным же телом, ощущаемым изнутри, для примитивного сознания абсолютно другое, чем для нас: то, что мы называем внутренним, долго воспринимается как общее для всех, и внешнее – тоже.

К сожалению, проверить эти гипотезы прямым анализом невозможно. Однако представляется, что результаты, полученные от детей 4–5 и 11–12 лет, показывают, что к сознанию происходящего внутри ведет не прямая интуиция, а интеллектуальная конструкция, которую обеспечивает только расщепление содержаний примитивного сознания.

К тому же, если примитивное сознание нельзя проанализировать без построения гипотезы, упомянутое расщепление наблюдается более непосредственно. Неоценимую помощь в этом нам оказывает одно из воспоминаний детства Эдмунда Госса. Когда однажды его обман остается без наказания, Эдмунд догадывается, что отцу известно не все. И вот это открытие – что некоторые вещи знает лишь он один, – по всей видимости, укрепило самосознание ребенка.

Вера во всеведение и непогрешимость отца умерла безвозвратно. Быть может, он и знал очень мало, ибо в тех обстоятельствах ему оказался неведом факт такой важности, что если не знать его, остальное вообще не важно... Но из всех мыслей, захлестнувших в критическую минуту мой примитивный и незрелый мозг, самая интересная – что я нашел товарища и наперсника в себе самом. В мире существовал секрет, и он принадлежал мне, мне и кому-то, кто жил в моем теле. Нас было двое, и мы могли вести беседы. Трудно описывать такие рудиментарные чувства, однако несомненно, что в тот момент под видом двойственности мне внезапно явилось чувство своей личной индивидуальности, и так же несомненно, что найти в себе понимающего слушателя было большим облегчением^[12].

Интерес этого рассказа очевиден. Пока ребенок верил во всеведение отца, его собственное «я» не существовало, то есть свои мысли и действия ребенок считал если не общими для всех, то по крайней мере детально известными родителям. В день, когда обнаруживается, что родители знают не всё, ребенок тем самым открывает существование своей субъектности. Конечно, это событие позднее и касается уже высокого уровня развития личности. Но мы ясно видим, что самосознание действительно продукт расщепления реальности, а не примитивной интуиции, и что расщепление реальности вызвано социальными факторами – отделением точек зрения других от своей собственной.

С точки зрения того, как соотносятся взгляд на собственное тело извне и ощущение его изнутри, интересно было бы вернуться к вопросу об использовании ребенком формы первого лица. Известно, что дети начинают говорить о себе в третьем лице раньше, чем использовать местоимение «я». Имбецил, описанный Анри Валлоном^[13] (р. 436), получая наказание, говорит: «Смотри, как Фернану [ему самому] влетело!» А девочка (2;9), которую наблюдали мы, спрашивала: «Я – ты же девочка, правда?», имея в виду: «Я же девочка, правда?» Болдуин и целый ряд других авторов утверждали, что это указывает на существование проективной стадии: ребенок видит себя как бы вне своих мыслей, как бы «спроецированным» на зеркало у себя перед глазами, и чувство субъектности здесь отсутствует. С их интерпретацией спорили многие. Вильгельм Расмуссен видит в этом лишь подражание окружающим, которые, естественно, называют ребенка по имени, а не местоимением «я». Г-н Делакура в своей прекрасной книге «Язык и мышление» рассматривает «я» исключительно как грамматическое средство.

Нам же кажется, что за вопросом грамматики стоит вопрос логики отношений. Ребенок, уже 8–9-летний, говорит: «У меня есть брат Поль», но делает вывод, что у Поля брата нет (J. R., гл. II, III), за неумением отличить свою точку зрения от точки зрения других. Так может быть, употребление первого лица – тот же случай? На самом деле на этом этапе ребенку трудно даются все показатели притяжательности. Эмиль Эггер заметил в свое время, что когда ребенка (1;6) просят: «Покажи, где у меня нос, где у меня рот и т. д.»,

он показывает на собственные нос и рот. Чтобы он правильно понял, нужно попросить: «Покажи, где у папы нос».

И под таким углом зрения феномен остается интересным. Разумеется, ребенок, говорящий о себе в третьем лице, помещает предмет разговора в собственное тело. Но, по всей видимости, ему непонятно, что его представление о себе может не совпадать с представлением других. Говоря о себе, он точно не сделает попытку посмотреть на себя глазами другого, ведь он считает, что стоит на единственной возможной, абсолютной точке зрения. А это важный факт. Он показывает, что для Фернана боль и его суждение о боли не являются чем-то одинаково внутренним: в теле заключается только боль, а суждение выносится с общей, безличной точки зрения. Фернан не знает, что судит сам о себе. Если бы его спросили: «Где твое „я“?», он выбрал бы только половину своего сознания, ту половину, которая чувствует боль, но не ту, которая смотрит, как страдает первая.

Иными словами, ребенок, говорящий о себе в третьем лице, вероятно, в какой-то степени уже чувствует свое «я» – здесь Болдуин явно преувеличивает, – но, возможно, еще не чувствует «я» как ту часть себя, которая смотрит, как живет другая часть (следуя определению Уильяма Джеймса). Одного этого факта было бы достаточно для подтверждения того, что мы сказали выше о трудном для ребенка разграничении внутреннего мира и мира, общего со всеми.

§ 2. Чувство партиципации и магические практики у детей

Выше мы подчеркнули особенности детского самосознания, полагая эти явления ключевыми для разьяснения природы причинности. Первичные формы причинности у детей, судя по всему, проистекают из смешения реальности и мысли, а точнее, из постоянного приспособления внешних процессов к схемам, подсказанным внутренним опытом. Даже если развитие этой идеи потребует отдельного исследования, в двух следующих параграфах мы считаем нужным раскрыть ее в общих чертах. В настоящем параграфе мы приведем лишь несколько случаев, когда работает чувство партиципации или магии, и просто упомянем более систематические случаи, которые наблюдали во время опроса и о которых пойдет речь позднее.

Партиципацией, согласно определению г-на Леви-Брюля, мы называем отношение, которое примитивная мысль замечает между двумя существами или двумя явлениями: она рассматривает их либо как отчасти тождественные, либо как сильно друг на друга влияющие, хотя между ними нет ни пространственной близости, ни очевидной причинной связи. О том, насколько понятие партиципации приложимо к детскому мышлению, можно спорить, но это лишь вопрос терминологии. Не исключено, что у ребенка она проявляется иначе, чем в примитивных обществах. Но сходство есть все равно, и его достаточно, чтобы мы позволили себе выбирать термины среди наиболее подходящих для описания примитивного мышления, – впрочем, мы не беремся судить о тождестве всех различаемых форм партиципации.

Магией мы назовем попытку индивида использовать отношения партиципации для изменения реальности. Любая магия предполагает партиципацию, но обратное неверно. Опять же можно критиковать применение термина «магия» в связи с детьми, но у нас нет ни малейшего намерения отождествлять магию детей и магию примитивных обществ.

Более того, нужно отличать партиципацию и магию от детского анимизма, то есть от склонности ребенка наделять жизнью и сознанием неодушевленные сущности. Эти две группы феноменов тесно соприкасаются. Например, дети думают, что солнце следует за ними. Если они делают упор на самостоятельности движения солнца, это анимизм. Если они считают, что сами заставляют солнце двигаться, это партиципация и магия. Очевидно, что оба типа убеждений очень близки. В то же время имеет смысл различать их: дальнейшее рассуждение подведет нас к тому, что анимизм – производное от партиципации, а не наоборот. По крайней мере, именно тогда, когда под влиянием различения своего «я» и внешнего мира срабатывает чувство партиципации, «я» наделяет себя магическими силами, а сущностям, в свою очередь, дарует жизнь и сознание.

Теперь попытаемся классифицировать различные типы партиципации у детей и магические практики, порождаемые некоторыми из этих типов. Естественно, мы исключаем из списка все, что относится в прямом смысле к игре. Игра пронизана партиципацией

насквозь, но на ином уровне, нежели подлинное убеждение, так что эти проблемы следует разделять.

Партиципацию и магические практики у детей можно классифицировать с точки зрения либо содержания, то есть преобладающего интереса, либо структуры отношений причинности. Аспект содержания даст нам магические отношения, связанные со страхом, угрызениями совести (онанизм), желанием как таковым и, наконец, чувством порядка, царящего в природе. Мы ясно увидим взаимодействие этих четырех интересов в примерах, которые цитируются далее. Но аспект структуры связей здесь еще важнее, поэтому мы решили классифицировать собранные факты по следующим четырем группам.

1. Прежде всего, партиципация порождает *магию через соучастие вещи и действия*. Ребенок совершает действие или мысленную операцию (счет и т. п.) и допускает, что эти действия и операции влияют на некое событие, которого он желает или боится. Действия нередко становятся символическими, в том смысле, что они отделяются от первичного контекста, как условные рефлексy отделяются от вещей и становятся всего лишь знаками. 2. *Магия через соучастие вещи и мысли*: ребенку кажется, что мысль, или слово, или взгляд и т. п. изменяют реальность. Или ребенок материализует психологическое свойство, например лень, как если бы ленивое существо выделяло какое-то вещество или силу, которая действует сама по себе. Партиципация мысли и вещи тоже порождает поступки, наделенные символическим смыслом. 3. *Магия через соучастие субстанций*: предполагается, что два тела и более воздействуют друг на друга, взаимно притягиваются, отталкиваются и т. п. путем простой партиципации, а магия состоит в том, чтобы использовать одно тело для воздействия на другие. 4. Наконец, *магия через соучастие намерений*. В этом случае считается, что тела живые и имеют цели. Здесь присутствует анимизм. Партиципация состоит в убеждении, что воля одного тела буквально воздействует на волю других, а магия состоит в использовании этой партиципации. Самая распространенная форма этого – *магия путем командования*: приказ облакам, солнцу и т. п. следовать за нами или уйти. В двух последних случаях мы тоже иногда наблюдаем тенденцию к символизму.

Сначала приведем примеры из первой группы – магии действий. Само собой, о ней мы смогли записать только воспоминания из детства, поскольку дети предпочитают не рассказывать о своих магических практиках тогда, когда их совершают. Начнем с интересного случая, который, правда, находится на пересечении первой группы практик и второй, но зато сразу показывает, как далеко может зайти детская магия.

Это случай Эдмунда Госса^[14]. Его подробная и пронзительная автобиография «Отец и сын» дает достаточное представление о том, как мало располагало к магии полученное им воспитание. Родители Госса ни под каким видом не допускали фантазию в жизнь. Ему никогда не рассказывали сказок. Чтение давали только благочестивое или научное. Религиозность была суровой и начисто лишенной мистицизма. Он ни с кем не дружил. В результате к 5–6 годам его интеллектуальная деятельность, не найдя себе выхода в поэзии или практическом обучении, выразилась в расцвете магии, судя по всему, необыкновенно богатой:

Мой ум, в ту пору стесненный и одновременно деятельный, нашел убежище в своего рода магии, очень природной и очень ребяческой. Эта магия схлестывалась с идеями религиозного абсолюта, которыми родители пичкали меня постоянно и вполне механически, и развивалась параллельно. Я придумывал себе странные суеверия, пояснить которые могу только на конкретных примерах. Я убедил себя, что, найдя верные слова или необходимые жесты, я мог бы сообщить великолепным птицам и дивным бабочкам из иллюстрированных справочников отца способность оживать и улетать из книг, оставляя после себя на страницах дыры. Я думал, что когда мы протяжно поем громогласные гимны о религиозных испытаниях и мученичестве, я мог бы заставить свой голос греметь в часовне, как хор десятков певчих, нужно лишь найти волшебное заклинание. Во время вечерней молитвы, томительно длинной, я воображал, что одно из двух моих «я» [ребенок думал, что в нем два человека, см. выше: «Нас было двое, и мы могли вести беседы»] способно

балансируют на карнизе и наблюдать оттуда второе «я» и других домочадцев, стоит мне только нащупать ключ к загадке. В поисках этих каббалистических формул я проводил часы, воображая самые иррациональные средства достичь своей цели. Например, я твердо верил, что если бы умел считать без единой ошибки, то на каком-то огромном числе я овладел бы великой тайной. Убежден, что эти магические идеи не были внушены ничем извне <..> Мое умственное брожение прошло для родителей совершенно незамеченным, но когда я решил, что для практического успеха своей магии необходимо причинить себе боль, и принялся тайно колоть себя булавками и бить книгами по пальцам, неудивительно, что мать вскоре начала изумляться «хрупкости» моей натуры.

Ниже в основном приведены менее чистые примеры магии, но мы как раз и стремимся выделить все промежуточные случаи между изошренными, как описанный выше, и самыми простыми, наименее «магичными». К группе магии через действие, в случае Госса, разумеется, относятся заключительные практики (булавки и удары). Но к ней же можно отнести и магию на основе счета: ребенок считает без ошибок или очень быстро, чтобы достичь некой цели. Магия счета либо исчисления встречается очень часто. Вот другие ее примеры.

От одной из нас:

Для осуществления всех замыслов, которые были мне важны (выиграть игру, чтобы была хорошая погода для прогулки и т. п.), я использовала такой прием: на минуту задерживала дыхание, и если мне удавалось, не выдохнув, сосчитать до десяти (или другого числа, больше или меньше, смотря по важности за мысла), я верила, что желание исполнится.

Способность считать, задержав дыхание, здесь понимается как знак и в то же время причина успеха замысла.

Мальчик лет десяти, пристрастившийся к онанизму, имел обыкновение считать до какого-то числа (10 или 15), когда его

подвергали расспросам или в любых обстоятельствах, чтобы не сказать глупость или чтобы получить желаемое. По всей видимости, природа этой привычки в данном случае такова. Иногда в минуты искушения ребенок считал до заданного числа, а после или отдавался соблазну, или нет, в зависимости от того, получалось ли досчитать до конца, соблюдая определенные условия. Привычка распространилась дальше и стала сначала средством принятия решений, потом знаком и, наконец, магическим приемом.

Счет вновь становится знаком и причиной одновременно. И, конечно, отрицательное действие здесь тоже есть, как и в предыдущих случаях: мысленная операция помогает не только получить желаемое, но и избежать беды. Подобные случаи особенно часто встречаются у детей, которых каждый вечер преследует страх смерти – собственной или родительской (и таких детей намного больше, чем принято считать). Один из нас сохранил очень живое воспоминание об этом:

Лет примерно в 6–8 я каждый вечер испытывал ужас при мысли, что завтра не проснусь. Я слушал, как бьется сердце, и прикладывал руку к груди, чтобы почувствовать, если оно начнет останавливаться. Вероятно, именно из-за этого я взял в привычку считать, чтобы успокоиться. Я очень быстро считал между ударами сердца, и если перед очередным ударом доходил до определенной цифры, если удары совпадали с четными или нечетными числами и т. д., я успокаивался. Подробности этих операций я уже позабыл. Зато хорошо помню другую. В трубах батареи у меня в комнате через равные интервалы раздавался звучный резкий треск, заставлявший меня вздрагивать. По этому знаку я судил, умру или останусь жить: я быстро-быстро считал от одного звука из батареи до другого, и если преодолевал известный рубеж, это означало спасение. Таким же образом я узнавал, грозит ли смерть отцу, который спал рядом.

Очевидно родство этого феномена с маниями одержимых и их средствами защиты. На деле же этот пример – «негатив» магических практик, изложенных выше.

Еще одно воспоминание, относящееся к возрасту 9–11 лет:

Я часто сопровождаю отца, когда он идет упражняться в тир. Пока отец стреляет, я сижу на скамье. Он отдает мне на хранение свою сигару. Я считаю, что определяю меткость выстрела наклоном сигары. В зависимости от того, опущена ли она почти вертикально (зажженным концом вниз), наклонена ли под углом в 90, 120 или 180 градусов, выстрел получается не очень удачный, хороший или отличный. Плохих выстрелов не бывает, потому что отец – меткий стрелок. С другой стороны, обеспечив два-три хороших выстрела, я немного опускаю сигару, чувствуя, что все время хорошо быть не должно.

Информант подтвердил, что это точно была не игра: задавая сигаре наклон, он действительно думал, что управляет выстрелом отца.

Другие операции и магические действия основаны на удовольствии эстетического порядка, например удовольствии от ритма, которое побуждает либо к положительным магическим практикам, либо к их негативу – навязчивым действиям. Такого хорошо известного удовольствия не наступать на швы между тротуарными плитками или при каждом шаге пропускать одну плитку и др.

В основе лежит чисто эстетическое удовольствие или целиком игровое. Но стоит ребенку сильно захотеть или испугаться чего-то, и игра превращается в испытание, а победа или поражение воспринимаются как знак и причина того, что желаемое или пугающее станет реальностью.

От одного из нас:

Когда мне сильно чего-то хотелось, я часто делал так: ставил ногу через каждую плитку тротуара. Если мне удавалось дойти таким образом до конца тротуара, это был знак, что мое желание исполнится. Или я шел вдоль стены и дотрагивался пальцем до каждого третьего камня – если мне удавалось коснуться последнего камня, я мог быть уверен в успехе, и т. д.

И еще один человек среди нас сказал, что чувствовал себя в опасности, если наступал на швы между плитками. Если уж он ставил ногу между плитками, то шел так до самого конца, чтобы несчастье случилось не очень большое.

А вот другой пример ритмических действий, направленных на то, чтобы событие произошло.

Ребенок (назовем его Клан), который занимался онанизмом, боялся погрязнуть в лени или «отупении». По этой причине в его мечтах и планах на будущее проявилась сверхкомпенсаторная тенденция: он собирался стать «великим человеком». Для достижения этой цели он прибегал к следующей практике, и, по-видимому, достаточно долго: *«Переходя X (площадь в N), я должен был постучать трамвайным проездом по кольцам ограды вокруг лужайки. Для этого приходилось нагнуться. Я делал так каждое утро, чтобы стать великим человеком».*

А вот случай, который находится ближе к собственно Obsessii, чем к магии, но который можно считать негативом случая магии, цитируемого далее.

Одна из нас вспоминает, что, помимо ритуала тротуарных плиток, у нее была потребность возвращать на место каждый камешек, случайно задетый при ходьбе, иначе желание, которое у нее на тот момент имелось, могло не сбыться.

Думается, здесь уместно привести любопытное воспоминание из детства м-ль Вэ, переданное Теодором Флурнуа:

Одно из моих первых воспоминаний касается матери. Она очень болела, уже несколько недель лежала в постели, и кто-то из слуг мне сказал, что через несколько дней она умрет. Мне было, наверное, четыре или пять лет. Моей самой большой драгоценностью была лошадка из темного дерева с гривой из «настоящих волос»... У меня в голове зародилась странная мысль: чтобы мама поправилась, я должна пожертвовать лошадкой. Сделать это в один прием не получилось. Я ужасно мучалась. Сначала я бросила в огонь седло и уздачку в надежде, что если лошадка станет совсем некрасивой, можно будет оставить ее себе. Точно уже не помню, как развивались события, но в конце концов я

в великом отчаянии ее разломала. Прошло несколько дней, и мама встала на ноги, а я еще долго верила, что ее таинственным образом исцелила моя жертва^[15].

Идея магического эффекта жертвоприношения в более простой форме звучит так: неприятные или нудные действия помогают достичь желаемого. Вот случай такого рода.

Один мальчик, чтобы в классе его не вызвали отвечать и не придирался учитель, завел привычку с утра перед выходом два-три раза надевать и снимать ботинки. Ему казалось, что чем зануднее ритуал, тем больше шансов на удачу.

И наконец, есть огромное количество ритуалов, чтобы отвести опасность.

Мальчик, который жил в доме, стоявшем несколько на отшибе, очень боялся вечерами оставаться без родителей. Перед сном он опускал штору – для этого нужно было развернуть ее, как рулон. Ему казалось, что, если он развернет штору как можно быстрее, воры в дом не залезут. Если штора ползла вниз недостаточно быстро, дому грозила опасность.

И в этом случае, и в последующих ясно видна природа партиципации и магии через действие. Большинство маленьких девочек, лежа вечером в постели, испытывают приступы сильного страха перед темнотой и разного рода звуками. Иногда они принимают меры предосторожности: прячутся под одеяло, поворачиваются к двери спиной, натягивают одеяло ровно до подбородка и т. д. Ничего магического в этом нет, только способ себя защитить. Но иногда такие действия переходят из первоначального контекста в ритуальный, как приведенный выше случай с занавеской, и становятся самоценными. Вот в этом уже есть зерно магии.

Одна из нас чувствовала себя в безопасности, если плотно прижимала руки к телу.

Другая защищалась тем, что ложилась в кровать, заправленную со всех сторон, причем проскальзывала под одеяло так, чтобы оно не выбилось. Если же постель оказывалась расстелена или не удавалось лечь, не сбив одеяло, девочка чувствовала себя в опасности.

Опустить штору, лежать руки по швам или проверять, не сбито ли одеяло, – природа этих действий вполне ясна. Но поскольку они

теряют первичное значение и начинают работать сами по себе, они становятся магическими.

Перейдем к случаям *магии через соучастие вещи и мысли*. Между этим типом магии и предыдущим множество промежуточных, как показали примеры магии на основе счета. Но случаи, которые мы представим сейчас, затрагивают элементы содержания сознания, связанные с мыслью еще теснее, чем числа, например названия и вообще слова. То есть они прямо восходят к детскому реализму, который мы попытались проанализировать в предыдущих главах. Собственно, в них мы уже привели множество фактов партиципации вещи и мысли: связь названия и называемой вещи, сна и того, что снится, и т. д. Эта партиципация, чей масштаб мы уже примерно представляем, самостоятельна и не спровоцирована нашими вопросами, и яснее всего об этом свидетельствует тот факт, что она порождает самые аутентичные случаи магии в записанных нами детских воспоминаниях – случаи магии через название. Вот ее примеры.

У ребенка по имени Клан, которого мы упоминали ранее, первый онанистический кризис произошел в курортном местечке Майен-де-Сьон. Уже дома, терзаясь муками совести, Клан попытался отменить даже не воспоминание, а сам факт или его последствия, то есть то самое «отупение», которого боялся (см. выше). По этой причине Клан решил бороться непосредственно с названием: *«Я старался сломать название Майен-де-Сьон»*. А чтобы сломать, он попросту искажал его – произносил вслух на немецкий манер: *«Майенсерсейенс»*, с ударением на «Май» и «сей».

Аналогичным образом, когда Клан стал объектом неприязни одного из учителей, то дома, у себя в комнате, он принимался повторять прозвище этого учителя, отчасти в насмешку, но главное, чтобы выйти из-под его влияния (насколько это воспоминание точно).

Один ныне известный ученый-натуралист поделился с нами таким детским воспоминанием. Сидя в полуметре от своего кота и не сводя с него глаз, он много раз произносил заклинание: *«Тин-тин, пин-пин дель-о – ю – ин, пин-пин, тин-тин, пин-пин дель-о – ю – ин, пин-пин...»* Если он правильно помнит, заклинание должно было позволить ему «перенестись в кота»: произнося эти звуки, ребенок как будто вселялся в кота и путем партиципации подчинял его себе.

Одна из нас дома любила играть в школу. Одноклассникам, которые ей нравились, она ставила хорошие отметки, недругам – плохие и т. д. Все это, разумеется, обращаясь к пустым стульям. На следующий день она шла в школу в полной уверенности, что повлияла на то, как их будут спрашивать: друзьям помогла ответить хорошо, а недругам навредила.

Иногда факты партиципации вещи и мысли возникают из смешения или неразличения психических свойств и материальных.

Как все онанисты, Клан боялся лишиться умственных способностей и стать «ленивым». Отсюда такой ритуал: *«Оказавшись в паре с ленивым мальчиком, я подавал ему руку. Дома я говорил себе: подать руку лентяю значит самому стать лентяем – и пытался от этого уберечься»*. Тогда он рьяно тер себе руки.

А есть ритуалы, в которых достаточно подумать о чем-то, чтобы событие совершилось или не совершилось (фрейдовское «всемогущество мысли»).

Дети, а впрочем, и взрослые тоже, нередко задумывают обратное тому, чего желают, как будто реальность нарочно помешает их желаниям сбыться.

Так же дети (судя по записанным нами воспоминаниям из детства), которые видят страшные сны – а мы помним, что у малышей они всегда бывают от внешних причин, – иногда специально представляют себе страшные вещи, обычное содержание такого сна, чтобы он не пришел.

И еще два случая чувства партиципации, связанного с действенностью мысли.

Причиной первого онанистического кризиса Клана была незнакомая девочка, за которой он издали нескромно подглядывал. Позже Клан спросил себя, *«что, если у девочки от этого родится ребенок»*. Аналогичный вопрос он задал себе после того, как подглядывал в замочную скважину.

Наконец, промежуточный случай, относимый и к группе чувств партиципации, и к следующей группе.

Один из нас вспоминает, что, играя в шарики, старался завладеть шариком победителя предыдущей игры, чтобы облегчить себе победу, как будто ловкость игрока придавала шарiku неизменную силу

действия или как будто шарик заряжался ею от предшествующей удачи.

Итак, во всех приведенных случаях те или иные элементы содержания сознания (названия, лень, мысль и сны, ловкость и др.) воспринимаются как связанные с самими предметами и обладающие действенностью. Отсюда к третьей группе – *магии через соучастие субстанций* – ведут различные переходные случаи, в том числе случай с волшебным шариком, где причина действенности видится не в ловкости игрока, а в самом шарике. Для третьей группы характерно, что источником магической силы становится уже не действие или мысль субъекта, как в двух предыдущих группах отношений, а тело, место и т. д., которым субъект пользуется с целью воздействовать на другое тело или событие. Вот два ярких примера, в которых выбор магического тела, очевидно, определен его сходством с тем телом, на которое субъект хочет воздействовать.

Одна из нас вспоминает, говоря о себе в третьем лице:

Каждый раз проходя с гувернанткой мимо пруда, где росло немного кувшинок, шестилетняя девочка бросала в воду камешки (выбирая белые и круглые), так, чтобы гувернантка не заметила. Она верила, что на следующий день там, куда упали камешки, появятся кувшинки. В надежде достать потом эти цветы, она бросала камешки как можно ближе к берегу пруда.

Другая вспоминает вот что:

Когда растение сажают в горшок, на дно горшка кладут камешек, чтобы легче было поливать. Я этот обычай заметила, но неверно истолковала. Свой камешек я выбирала определенным образом, уверенная, что от его цвета и формы зависит жизнь цветка. Помимо действия камешка на цветок, подразумевалось еще и некое соучастие между мной и камешком: он вступал со мной в союз, чтобы растение лучше росло.

А вот еще один случай (ребенку, по всей вероятности, было 10–11 лет):

Один из нас коллекционировал озерные ракушки и малюсеньких улиток. Во время прогулки он неоднократно испытывал чувство партиципации, одновременно свидетельствующее о детской склонности видеть во всем знаки и путать знак и причину событий, в данном случае магическую. Например, если он искал один редкий вид, а по дороге попадался другой, тоже интересный, он делал вывод, найдет или не найдет тот вид, который искал первоначально. Опирался он при этом вовсе не на сходство сред обитания двух видов, но исключительно на тайные связи: одна неожиданная находка должна была в тот же день повлечь за собой другую. Или, если издали ему казалось, что он заметил искомый вид, а потом обнаруживалась ошибка, он делал вывод, что в этот день желаемого не найдет.

Близко к этим случаям стоят связи партиципации по месту, которое может действовать благоприятно или пагубно.

От одного из нас:

Если я шел к дантисту одной дорогой и дантист делал мне больно, то в следующий раз я намеренно выбирал другой путь, чтобы он делал не так больно.

Также в эту группу можно включить многочисленные случаи, когда чувство партиципации проистекает из убеждений, относящихся к ветру и воздуху. Позднее (С. Р. ^[16], гл. 1) мы увидим, что дети 4–6 лет, а иногда и старше думают, что в комнатах нет воздуха; но достаточно помахать рукой, веером или чем-то еще, чтобы «подул воздух», и тем самым привлечь «ветер» снаружи, через закрытые окна. Это самая настоящая партиципация, учитывая, что ребенок не понимает и не пытается понять, как это происходит – с его точки зрения, достаточно помахать рукой, чтобы налетел ветер, а главное, ветер от взмаха рукой напрямую действует на ветер снаружи.

Точно так же если запустить перед ребенком 4–6 лет маленький паровой двигатель, ребенок объяснит движение внешнего колеса прямым действием пламени, даже на расстоянии (если перенести огонь на полметра в сторону). А часто ребенок считает, что огню

помогает ветер снаружи, и снова благодаря немедленному и необъяснимому притяжению (С. Р., разд. IV), так как есть партиципация между ветром от действия огня и ветром снаружи.

Пример из другой области. Тень, которая падает на стол от сидящего человека, часто понимается маленьким ребенком через партиципацию с тенью под деревьями или с темнотой ночи; например, эти тени прилетают, стоит только положить руку на лист бумаги, и собираются вокруг пальцев (С. Р., разд. III). Ребенок снова с уверенностью говорит, что тень деревьев «приходит», но не уточняет каким образом, он лишь утверждает, что тень руки – это одновременно и тень деревьев. Логического отождествления здесь нет (не говорится: тень руки имеет ту же природу, что тень деревьев), объяснимой причинной связи тоже нет, а есть партиципация в чистом виде.

Теперь приведем промежуточный пример между третьей и четвертой группами случаев. Речь о девочке, которая наделяла шарики способностью действовать друг на друга благодаря и своего рода общей сути (притягиваются друг к другу только шарики из одного «племени»), и некой партиципации намерений, сходных с теми, что мы увидим в четвертой группе.

От одной из нас:

Выиграв у противника шарики и забрав их себе, я никогда не играла следующую партию выигранными шариками. Мне казалось, с этими шариками выше риск проиграть, потому что они сохраняют старые связи и хотят вернуться к прежнему владельцу.

Наконец, четвертая группа партиципаций – *соучастие намерений*, порождающее практику *магии путем командования*. Случаи из этой группы принадлежат равным образом к магии и анимизму у детей. В исходной точке два основополагающих чувства: эгоцентризм, заставляющий ребенка думать, что мир крутится вокруг него, и почитание родителей, заставляющее думать, что мир больше подчиняется нравственным законам, чем физическим. Эта установка кристаллизуется в форме представлений и дает детский анимизм и артификализм. Но еще раньше, чем работу мысли, она вызывает чувства партиципации между людьми и предметами. У такой

партиципации множество проявлений, и нам важно обозначить их сразу, прежде чем углубиться в анализ отдельных групп.

Во-первых, партиципации, связанные с материальностью мысли. Поскольку мысль отождествляется с голосом, иногда ее понимают как воздух, воздух внутри и снаружи одновременно. Отсюда убеждения, что ветер и туман проникают в нас и становятся частью дыхания и мысли (гл. I, § 1–3). Те же убеждения касаются снов. Как мы уже видели, все подобные убеждения обусловлены относительно простым реализмом, происходящим от неразличения мысли и вещи, и не более того.

Далее гораздо более многочисленные партиципации, связанные с идеей послушания вещей. Вещи могут подчиняться либо самому ребенку, либо взрослым. Начнем с примеров первого типа, а именно с двух воспоминаний.

Преподаватель наших друзей в детстве был убежден (и скрывал свое убеждение от всех, пока не рассказал нам), что он «повелитель» мира, то есть может по своей прихоти управлять солнцем, луной, облаками и звездами.

У Клана тоже была идея, что звезды – его «собственность».

Мы привели эти воспоминания с целью показать, насколько они соответствуют убеждениям, которые мы наблюдали непосредственно. В самом деле, как мы увидим ниже (гл. VII, § 2), большинство детей младше 8 лет полагают, что небесные светила следуют за ними. Причем большинство делает акцент не столько на самостоятельности светил, сколько на собственной власти над ними. Вот несколько ярких примеров, в которых участвуют не только светила, но и облака:

Нэн (4 ½): «Луна идет куда хочет или ею что-то движет? – *Я, когда иду*». И в другом месте: «Она идет вместе со мной, она ходит за нами».

Джамб (7 лет): «Луна движется или нет? – *Она идет за нами*. – Почему? – *Мы идем, и она идет*». «Что движет луной? – *Мы*. – А как? – *Когда идем. Она движется сама*». Дальше Джамб придумывает, что солнце и луну толкает ветер, однако настаивает, что это движение направляем мы: «Если бы мы не двигались, луна шла бы или нет? – *Она бы*

остановилась. – А солнце? – Оно тоже идет вместе с нами».

Таг (6 ½): *«Ты уже видел, как облака идут вперед? – Да. – А ты сам можешь двигать их вперед? – Да, когда иду. – А что случается, когда ты идешь? – Они от этого движутся. – А что заставляет их двигаться? – Мы, мы же идем, а они за нами. – Как получается, что они идут за нами? – Потому что мы идем».* «Откуда ты знаешь? – Если посмотреть наверх, они движутся вперед. – А ты можешь заставить их двигаться в другую сторону? – Надо повернуться и пойти назад. – И что сделают облака? – Пойдут назад. – Что можно двигать издали, не касаясь? – Луну. – Как? – Мы идем, а она за нами. И звезды тоже. – Как это? – Когда мы идем, они тоже идут за нами. Луна идет и несколько звездочек».

Сала (8 лет): *«Ты уже видел, как облака идут вперед? Что ими движет? – Мы движемся вперед, и они тоже. – А ты можешь заставить их идти? – Все могут, когда идут».*

Тюли (10 лет): *«Что движет облаками? – Когда мы идем».*

Порт (9 лет) говорит, что облака движутся вперед, когда идет Бог, и спонтанно добавляет: *«И даже когда люди идут по улице, облака из-за этого движутся вперед. – Значит, и ты можешь их двигать? – Да. Я когда иду, иногда смотрю на небо. Я вижу, что облака идут вперед, и луну тоже вижу, если она есть».*

Хорошо видно, в чем состоят партиципация и магическая установка. Прямого соучастия субстанций здесь нет, только через движения и особенно намерения: мы можем командовать облаками и светилами, потому что их намерения – часть наших. Хотя бывает так, что эта динамистическая партиципация ведет за собой субстанциональную, как в случаях с тенью, воздухом и проч. С точки зрения ребенка, мы можем притягивать воздух и тень, когда сами производим воздух и тень. Подобные факты мы определили в группу соучастия субстанций (третью), но по природе они, конечно, принадлежат к динамистической партиципации, как и предыдущие.

Сёлли приводит случай, который Лейба и Делакура^[17] правомерно относят к магической установке и который хорошо показывает родство динамистической партиципации и субстанциональной.

Однажды девочка гуляла с матерью на очень резком ветру. Поначалу она пришла в восторг от силы и буйства ветра, но потом устала и сказала: «Этот ветер растрепал мамины волосы; Бабба (прозвище девочки) пригладит маме волосы, и ветер больше дуть не будет». Три недели спустя девочка попала под дождь и сказала матери: «Мама, вытри Баббе руки, тогда дождь перестанет». Девочка [добавляет Сёлли] воспринимала ветер и дождь как озорных детей, которых можно приструнить, убрав последствия их озорства; иными словами, нужно помешать им безобразничать, используя видимое и предельно ясное действие, символизирующее предельно ясный верховный запрет^[18].

Этот комментарий прекрасно показывает нравственную и динамистическую природу этих партиципаций. Но от динамистической партиципации, где намерения ветра связываются с нашими собственными, явно недалеко до субстанциональной партиципации, где движение воздуха от взмаха рукой связывается с воздухом самого ветра.

Вот замечательный пример, когда динамистическая партиципация переходит в субстанциональную, которую можно сравнить с самыми смелыми формами партиципации в примитивных обществах.

Джеймс приводит случай глухонемого, который стал учителем и поделился своими воспоминаниями (в третьем лице). Этот фрагмент мы взяли из воспоминаний о луне^[19]: *«В-третьих, он с удивлением спросил себя, почему луна то появляется, то пропадает. Наверное, подумал он, луна выходит ради него одного. Тогда он принялся разговаривать с ней и вообразил, что видит, как она улыбается и хмурится. Наконец, он обнаружил, что, когда луну видно, его чаще секут. Как будто она следила за ним и доносила о его проказах опекунше (он был сирота). Он часто гадал, кто такая луна. В конце концов он уверился, что это его мать, потому что пока мать была жива, луны он ни разу не видел». В воскресенье он шел в церковь, «воображая, что*

этого хочет луна, потому что обычно он ходил туда с матерью». Его нравственные убеждения развивались «главным образом благодаря влиянию луны (в тот вечер, когда я нашел пропавшие деньги, было полнолуние)» (или украденные им деньги пропали из тайника).

Этот процесс дает нам представление о партиципациях, связанных с происхождением вещей, где магической силой наделяются преимущественно взрослые, а не ребенок и не сами вещи. Здесь мы тоже наблюдаем переход от динамистической партиципации к субстанциональной. На самых ранних стадиях ребенку просто кажется, что его родители командуют окружающим миром. Например, партиципация между людьми и солнцем состоит в том, что у солнца нет другой причины существовать и нет другого дела, как заботиться о нас. И потом, когда ребенок задает себе вопрос или мы задаем ему вопрос, как появились светила, он говорит себе, что солнце, само собой, сотворил человек, что оно «родилось» от человека и т. д. Идея о том, что у них общее происхождение, возникла из динамистической партиципации.

Мы увидим множество подобных примеров чувства партиципации, которые являются предшественниками и предвестниками собственно артификалистских убеждений. Они характеризуют так называемую стадию «размытого артификализма». Мы упоминаем о них сейчас, потому что они тоже дают начало если не магическим практикам, то по крайней мере магическим установкам. Мы много цитировали детей, которые умоляли родителей остановить грозу или просили невесть о чем, будто родители могут все. Так, г-жа Кляйн стала свидетельницей того, как ее ребенок попросил приготовить шпинат так, чтобы он превратился в картофель^[20]. Г-н Оберхольцер приводит пример девочки, которая упрашивала свою тетю позвать дождь^[21]. Г-н Бове напомнил об изумлении и возмущении маленького Хеббеля при виде отца, огорченного тем, каких бед наделала буря: так Хеббель обнаружил, что отец не всесилен^[22]! Г-ну Ревердену^[23] довелось увидеть своими глазами следующее. Прогуливаясь по саду с сыном, которому было 3 года и 4 месяца, он заметил около полусотни бусин, рассыпанных по гравию. Ребенок их не заметил. Чтобы он нашел бусины, г-н Реверден

прочертил на гравии кружки вокруг нескольких бусин и сказал малышу, что он найдет бусину в середине кружка. Сын тотчас захотел играть главную роль: *«он сам принялся чертить круги, веря, что в них обязательно появятся бусины»*. Конечно, в этом факте можно увидеть просто «ошибочное рассуждение»^[24]: если бусина появилась после того, как нарисовали круг, значит, он и есть причина появления бусины. Однако очень похоже на то, что в данном случае к нему примешивается имплицитная вера ребенка в могущество взрослого.

§ 3. Природа партиципации и магии у детей

Партиципация и магия, так же как анимизм и артификализм, о которых пойдет речь позже, очевидно, имеют двойную природу. Они объясняются, с одной стороны, феноменом индивидуального порядка – реализмом, то есть смещением мысли и вещи либо «я» и внешнего мира, а с другой стороны, феноменом социального порядка, то есть переносом на физический мир тех установок, которые формируются в сознании ребенка в результате отношений с окружающими людьми.

Рассмотрим сначала роль реализма и обратимся для этого к двум психологическим теориям магии, разработанным в недавнее время.

Во-первых, г-н Фрэзер, как хорошо известно, усматривает в магии простое приложение к внешней причинности тех законов сходства и смежности, что управляют нашими мысленными ассоциациями. Но эта концепция, само собой, объясняет в основном формы магии, не затрагивая ни убеждение в действенности, которое сопутствует магической практике, ни иррациональность связей в основе этого убеждения.

Объясняя убеждение в действенности, Фрейд предложил следующую теорию. Убеждение – продукт желания. В основе магии всегда лежит особая эмоциональность. Мы находим это у людей с неврозом навязчивости: человек убежден, что ему достаточно подумать о чем-то, чтобы некое событие совершилось или не совершилось. Как сказал Фрейду один пациент, в этой установке есть убеждение во «всемогуществе мысли». Из какого же эмоционального состояния вырастает подобное убеждение? Проанализировав случаи своих пациентов, Фрейд пришел к выводу, что магию нужно рассматривать как результат нарциссизма. Нарциссизм – стадия

эмоционального развития, когда ребенок интересуется только собой, своими желаниями и мыслями. Эта стадия предшествует фиксации интереса и желаний на других. Таким образом, говорит Фрейд, нарцисс в каком-то смысле одержим самим собой, собственные желания и воля обладают в его глазах особой ценностью, отсюда и убеждение в неперенной действительности любой своей мысли.

Теория Фрейда, без сомнения, интересна, и связь, которую он устанавливает между магией и нарциссизмом, кажется нам обоснованной. Только он описывает и доказывает эту связь не самым понятным образом.

В самом деле, ребенку на стадии нарциссизма придаются черты взрослого, который целиком сосредоточен на самом себе и сознает это, как если бы ребенок четко разграничивал свое «я» и другого человека. А с другой стороны, получается, достаточно придать какому-то желанию исключительную ценность, чтобы поверить в его неперенное осуществление. Здесь возникает двойная трудность.

Что же мешает нам верить в автоматическое осуществление наших желаний? То, что мы сознаем их субъективность. Мы отличаем их от желаний других людей и от реальности, признать которую нас заставляет мир. Если ребенок на стадии нарциссизма верит во всемогущество своей мысли, очевидно, он не отграничивает свою мысль от чужой, а свое «я» от внешнего мира. А причина в том, что он не сознает свое «я». Если он сосредоточен на себе, то не потому, что знает свое «я», а потому, что не знает ничего за пределами своей фантазии и желаний.

Нарциссизм, то есть абсолютный эгоцентризм, действительно порождает магическое убеждение, но только в том смысле, что подразумевает отсутствие сознания своего «я». Мы уже говорили о «солипсизме» младенца. Так вот, настоящий солипсист не чувствует, что он один, и не знает своего «я» по той простой причине, что мы чувствуем одиночество, только покинув других; тот же, у кого никогда не возникало мысли о множественности, никак не может чувствовать и свою индивидуальность. Поэтому солипсист, вероятно, отождествляет себя с образами, которые воспринимает: он ни в малейшей степени не сознает свое «я», *он есть мир*. Следовательно, говорить о нарциссизме и соглашаться, что младенец сводит все к своей прихоти, можно, только помня, что нарциссизм сопровождается тотальным реализмом —

младенец вообще не различает «я», дающее команду, и «не-я», которое подчиняется. Самое большее, младенец различает желание, возникшее неизвестно откуда, и события, приводящие к его реализации.

Итак, если мы принимаем уподобление мира себе и себя миру, партиципация и магическая причинность получают объяснение. С одной стороны, младенец, видимо, не отличает движение собственного тела от любых внешних движений. С другой – желания, удовольствия и огорчения помещаются не во мне, а в абсолюте – в мире, который с позиции взрослого мы назвали бы общим для всех, но который для младенца является единственно возможным. Отсюда следует, что когда младенец распоряжается своим телом, он должен думать, что распоряжается миром. Поэтому младенец и радуется движениям собственных ног, точно божество, которое радуется, что на расстоянии управляет светилами. И наоборот, когда младенец получает удовольствие от движений во внешнем мире, например от лент на колыбели, он должен чувствовать непосредственную связь между этими движениями и своим удовольствием. Короче говоря, для сознания, не различающего или плохо различающего «я» и внешний мир, все является частью всего и все на все воздействует. И тогда партиципация, если хотите, происходит от того, что сознание своего действия на себя и сознание своего действия на вещи не различаются.

И здесь появляется второй основополагающий фактор, объясняющий партиципацию и магию. Это роль социального окружения, или роль родителей. Собственно, поначалу жизнь младенца неотделима от жизни матери. Его базовые желания и потребности непременно вызывают отклик матери или непосредственного окружения. Каждый крик ребенка продолжают действия родителей; предупреждаются даже еще не выраженные желания. В общем, если маленький ребенок плохо отличает свои движения от внешних, значит, для него жизнь родителей неразрывно связана с его собственными действиями.

Отсюда два следствия. Во-первых, непрерывная реакция окружающих, конечно, усиливает чувство партиципации. Во-вторых, ребенку постепенно дают усвоить привычку командовать. И родители, и части собственного тела, и все предметы, которые можно двигать самостоятельно или с помощью родителей (еда, игрушки и т. д.), составляют класс вещей, подчиняющихся желаниям, а поскольку это

самый интересный класс, то весь мир воспринимается согласно этому принципу. Откуда и возникает магический обычай командовать вещами.

На этом поставим точку в описании первичной стадии, безусловно, весьма схематичном. На следующих стадиях, где «я» понемногу отделяется от внешнего мира, мы получаем более чем достаточно данных о природе процессов, гипотезу о зарождении которых мы только что высказали.

Как мы видели в предыдущих главах, различные единицы содержания мысли и опыта локализуются ребенком во внутреннем, психическом мире не одновременно. Например, слова и сны гораздо позже помещаются в область мысли и «я» ребенка. И поскольку некоторые единицы содержания переносятся на вещи, а некоторые воспринимаются как внутренние, естественно, ребенок должен чувствовать многообразные партиципации между собой и вещами. Реализм в принципе подразумевает чувство партиципации между миром и «я»: учитывая, что реализм заставляет рассматривать следствие собственной деятельности как нечто присущее вещам и от них исходящее, логично, что собственная деятельность, в свою очередь, непосредственно помещается в вещи и наделяется полной властью над ними. Эта связь реализма и магической партиципации проявляется тройко.

Первый способ, и самый легкий для интерпретации, это сцепление мысли и ее инструментов с вещами, наблюдаемое в случаях магии через соучастие вещи и мысли (вторая из четырех групп, перечисленных в § 2). И действительно, раз ребенок не видит в мыслительном акте внутреннее, субъективное, и потому смешивает мысль, названия и т. п. с вещами, вполне естественно, что он использует мысль и названия для воздействия на вещи. С этой точки зрения легко объяснить все случаи второй группы, приведенные в предыдущем параграфе. Исказить название или имя, чтобы уничтожить последствия события или защититься от учителя, совершенно естественно, если имена и названия рассматриваются как связанные с вещами и людьми. Тереть руки, чтобы не заразиться ленью, совершенно естественно, если смешивать психическое и физическое, как делают дети, которых мы изучали в главе I. Загадывать обратное тому, чего хочешь, или думать о страшном, чтобы

не видеть кошмаров, – такое поведение, конечно, интерпретировать сложнее, поскольку в данном случае намерения присваиваются судьбе и снам, к реализму добавляется анимизм. Однако и в основе таких случаев лежит некий реализм – представление, что собственная мысль помещается непосредственно в реальное и влияет на происходящее.

Второй способ проявления связи между реализмом и магией – сцепление знака и реальности, наблюдаемое в случаях магии через действие (первая из четырех групп в § 2). Действия – это такие же символы, или знаки, как слова, названия или образы. Поскольку с точки зрения ребенка каждый знак сопричастен означаемому, каждый символ сцеплен с самой вещью, действия считаются эффективными наравне со словами и названиями. Таким образом, реализм действия – лишь частный случай реализма знаков. Попробуем проанализировать отношения между магией через действие и детским реализмом в целом.

Мы наблюдаем два случая: когда магическое действие – это символическое воспроизведение акта, который сам по себе разумен, и когда магическое действие символично с самого начала. В обоих случаях магия рождается из смешения знака и причины, из некоего реализма знака.

Случаи первого типа встречаются реже всего. Но к ним можно отнести примеры на тему страха, описанные в § 2. Процесс формирования этих случаев магии, вероятно, таков. Ребенок начинает совершать действия, в которых нет ничего магического, и в известном нам контексте это просто акты защиты от воров или злых людей: опустить штору, чтобы тебя не видели; убедиться, что постель заправлена и в ней или под ней точно никто не прячется; прижать руки к телу, чтобы замереть или съежиться. Но повторяясь регулярно, они теряют рациональную связь с изначальным контекстом и превращаются в ритуал. Девочка проверяет, заправлена ли кровать, уже не потому, что кто-то мог спрятаться в комнате, – это всего лишь одно из привычных действий в данной ситуации, и не выполнить их все с аккуратностью было бы неблагоприятно. Точно так же и мы в состоянии беспокойства соблюдаем как ритуал все свои мелкие обыкновения, потому что неизвестно, что случится, если каким-то из них пренебречь, и потому что страх лишает нас рассудительности, отчего мы проявляем больший консерватизм (рассуждение заменяется

автоматизмом действий). Для рационального мышления, в этом конкретном случае для субъекта, обладающего самосознанием и более-менее четко отличающего субъективные привычки от цепочек причин и следствий, связанных с событиями и внешним миром, здесь есть лишь консерватизм, которым мы сами себя успокаиваем: каждое действие доказывает, что мы ведем себя нормально, как обычно. А для мышления на стадии реализма, то есть при смешении внутреннего и внешнего, каждое из этих действий становится символическим и рассматривается одновременно как физическая причина и как знак. Например, заправленная кровать уже не только знак, но и причина безопасности. Или, точнее, именно в качестве ритуального действие становится символическим и превращается в причину, ведь предполагается, что оно связано с событием. Этот процесс ясно просматривается в случае из § 2, где скорость разворачивания шторы сделалась магическим средством защиты, средством символическим, потому что оно вышло из первичного контекста, но действенным, потому что символ остался сцеплен с тем, что он замещает.

Случаи второго типа – магическое действие символично с самого начала – объясняются аналогичным образом, только действие связано с первичным контекстом простой ассоциацией, а не отношением части к целому. Возьмем случай ритмических действий (также из § 2), они самые простые. Их исходная точка – игра или эстетическое удовольствие: развлекаться тем, что идешь по плиткам так, чтобы не наступить на швы между ними, или дотрагиваешься до каждого кольца ограды, не пропустив ни единого, или кладешь на место каждый сдвинутый камешек порядка ради и т. д. Теперь предположим, что у ребенка, который взял себе такую привычку, однажды появляется некое желание или страх. В этот день ребенок будет соблюдать ритуал в силу потребности в консерватизме, о которой мы только что говорили^[25]; действие и эмоциональная ситуация при этом образуют единое целое, к которому действие привязано как бы условным рефлексом, или просто отношениями синкретизма. Для мышления синкретического и реалистского одновременно такая связь прокладывает путь к магии, потому что действие становится символическим, а каждый символ успеха становится причиной успеха. Успешно пройти по тротуару, не наступив на швы между плитками,

означает, что желаемое сбудется, а коль скоро любой знак связан с самой вещью, символический жест приобретает действенность.

Одним словом, случаи магии через соучастие действий и вещей объясняются тем же, что и случаи магии через соучастие мысли и вещей. Те и другие – следствие реалистской установки, а именно перенос мысленных связей на вещи: любой знак понимается как связанный с вещью и в силу этого часто принимает характер причины.

Но есть и третий вариант, когда реализм перетекает в магию, и это убеждение в соучастии самих субстанций (третья группа в § 2). Здесь все сложнее: субъект воздействует на тело посредством другого тела и воспринимает оба как связанные партиципаторно. Можно было бы сказать вместе с Фрэзером, что это простая ассоциация по сходству или смежности, которая понимается как объективная. Но это объяснение слишком простое, ведь оно не отвечает на вопрос, как именно ассоциации идей объективируются настолько, что превращаются в причинные отношения. Здесь нужно сказать, что реализм подразумевает неразличение логических отношений и причинных. Для взрослых существует внешняя реальность, сотканная из причинных связей, и внутренний субъект, который пытается представить себе реальность посредством аналогий, а также законов. Реалистскому сознанию все видится реальностью одного порядка и все находится на внешнем плане. Отсюда предпричинность и синкретизм, которые мы исследовали в другой работе (Л. Р., гл. IV и V). Суть их в том, что ребенок помещает абсолютно субъективные связи, продиктованные его эгоцентрическим взглядом на мир, в окружающие вещи. Магия через соучастие субстанций – всего лишь вершина этого процесса. Она состоит в том, что отдельные тела воспринимаются как связанные материальной связью, а вовсе не законами и понятиями, построенными умом.

Разберем пример: ребенок думает, что притягивает ночь, когда отбрасывает тень. Убеждение основано на идее, что тень имеет отношение к ночи, что она сопричастна ночи. Не-реалистское сознание под этим предположением может иметь в виду следующее: тень появляется, потому что рука заслоняет свет, так же и ночь на одной части планеты наступает потому, что другая не пропускает свет; иными словами, ночь и тень аналогичны, поскольку обусловлены одними и теми же законами. Аналогия проведена потому, что оба

явления подчиняются общему закону. А вот на стадии реализма, как мы пытались показать ранее (J. R., гл. IV), когда субъективность собственной точки зрения не осознается, человек делает выводы не путем логических связей, то есть не путем необходимых обобщений и дедукции, а путем синкретических схем и трансдукции, то есть прямого отождествления отдельных случаев. Соответственно, для реалистского сознания отождествить ночь и тень – значит не установить аналогию, основанную на законе, а допустить прямое тождество отдельных случаев, или материальную партиципацию: тень «происходит» от ночи. Трансдукция, или слияние, отдельных случаев – признак реалистской логики, а не формальной. Если применить ее к причинным цепочкам, которые можно наблюдать непосредственно, она покажется рациональной, потому что приведет к тем же выводам, что формальная дедукция, исходящая из тех же предпосылок. Но поскольку она применяется к случаям, разделенным во времени и пространстве, то приводит к синкретизму, а в крайних случаях – к партиципации.

Мы понимаем, что наше объяснение субстанциональной партиципации через трансдукцию и реалистическую логику гипотетично, но мы вернемся к этому вопросу уже более детально в исследовании физической причинности у детей.

Суммируем сказанное. Реализм, то есть изначально неразличение своего «я» (или мысли) и внешнего мира, всегда перетекает в партиципацию и магию, и это происходит тремя способами: через смешение мысли и вещей; через реализм знака, который воспринимается как сцепленный с вещью и действенный; и наконец, еще более целостно, через синкретическое слияние отдельных субстанций.

Но одним реализмом детскую магию объяснить невозможно. Отношения партиципации очень часто предполагают анимизм. Анимизм, как мы увидим далее, это следствие эгоцентрического реализма, но кроме того, еще и продукт партиципаций, которые ребенок с самого начала чувствует между собой и родителями. С одной стороны, поскольку психическое и физическое не различаются, любое физическое явление в глазах ребенка наделено намерением, а с другой, природа в целом в глазах ребенка подчиняется людям и его родителям. Из-за этого большинство событий и тел, на которые

ребенок хочет воздействовать магически (если нельзя иначе), видятся ему наделенными чувством и волей, благоприятными или враждебными. Отсюда два вида случаев. С одной стороны, среди описанных ритуалов некоторые дублируются приемами, направленными на то, чтобы привлечь удачу или отвести опасность. Например, дважды переобуваясь в расчете, что его не вызовут к доске, ребенок подразумевает, что у судьбы есть психология и что она оценит готовность к скучным действиям, доказанную переобуванием. А думая обратное желаемому, ребенок представляет себе судьбу, которая читает его мысли, чтобы сделать все наоборот, и т. д. С другой стороны, есть целая группа собственно анимистических participations – это четвертая группа в § 2, магические действия через participation намерений. Но, разумеется, даже у явлений этой группы присутствует элемент реализма, ведь без него не было бы магии.

На самом деле случаи четвертой группы объяснить легко благодаря сочетанию двух факторов. В первую очередь это, как всегда, неразличение или смешение «я» и внешнего мира, а в данном случае – собственной точки зрения и внешних движений: например, ребенку кажется, что когда он идет, облака и светила тоже идут. Затем есть анимистическое объяснение: ребенок говорит себе, что светила живые, раз они за ним идут. Следствием будет магия путем командования: вещам достаточно отдать команду, даже на расстоянии, и они послушаются.

По понятной причине в случаях четвертой группы символизация магических движений и слов слабее всего: магия этого типа выражается некой командой, такой же реальной, как команда живому существу. Но, как мы уже видели, participation намерений перетекает в магию через действие или мысль, а этот тип магии всегда тяготеет к символизму.

В заключение скажем, что эволюция магических практик, независимо от природы participation в их основе, следует закону, глубокий анализ которого дал г-н Делакура в отношении языка. Сначала знак является частью вещи или возникает в присутствии вещи наподобие простого условного рефлекса. А под конец он уже отделен от вещи, освобожден интеллектом, который начинает использовать знаки как гибкие, бесконечно пластичные инструменты. Но между исходным и конечным пунктами лежит период, на протяжении

которого знаки сцеплены с вещами и связаны с ними партиципаторно даже тогда, когда частично от них отделены^[26].

Однако магия всегда тяготеет к символизму потому, что, как убедительно показал г-н Делакура, мысль всегда символична. Особенность магической стадии, в отличие от более поздних, заключается именно в том, что символ еще воспринимается как часть вещи. Соответственно, магия – это досимвольная стадия мысли. С этой точки зрения детская магия – явление ровно того же порядка, что реализм мысли, названий и снов, рассмотренных нами в предыдущих главах. Для нас понятия, слова и образы из снов – это в той или иной степени символы вещей. Для ребенка это продолжение вещей. А причина в том, что мы различаем субъективное и объективное, а ребенок помещает в саму вещь следствие деятельности своего «я». Точно так же магическое действие для наблюдателя – символ, а для субъекта действительно, поскольку для субъекта оно еще не символично и составляет часть вещи.

§ 4. Контрольное исследование: спонтанные магические установки у взрослых

Прежде чем подвести итоги сказанному в этой главе, попробуем выяснить, остаются ли следы детских магических установок у обычных цивилизованных взрослых и вызваны ли они смешением «я» и внешнего мира, которое иногда на короткое время напоминает о себе в контексте имитации или проявления эмоций. Разумеется, мы говорим о строго индивидуальной магии, которая встречается у образованных людей, и оставляем в стороне любые «суеверия», то есть любые обычаи или верования, передаваемые между людьми.

Мы выделили три ситуации, когда граница между внешним миром и «я» взрослого колеблется (конечно, не считая мечтания и сна, где было бы слишком легко найти чувство партиципации во всевозможных видах). Это невольная имитация, беспокойство и моноидеическое желание. Мы попытаемся показать, что во всех трех ситуациях деперсонализация перетекает в реализм, а реализм – в более или менее явные магические практики.

Начнем с невольной имитации: она состоит в идеомоторной адаптации к воспринимаемым движениям, при которой имитирующий

субъект ощущает как свое то, что принадлежит другим людям или миру вещей. Это, как говорил Жане, смещение «я» и внешнего мира. Так вот, нетрудно найти множество случаев, когда имитативная симпатия сопровождается дополнительной установкой – попыткой воздействовать на внешний мир путем воздействия на собственное тело. По сути эта установка перекликается с детской магией. Рассмотрим несколько случаев, начиная с самых простых.

У нашего собеседника заложен нос. Мы сразу испытываем желание высморкаться, чтобы его нос задышал.

У собеседника хриплый голос. Мы испытываем желание откашляться, чтобы тем самым прочистить ему горло. У собеседника пропал голос. Мы говорим громче, желая не подбодрить его, а именно поделиться громкостью.

Это не вполне явные случаи, потому что имплицитная установка сразу получает рациональное объяснение: вроде бы мы хотим подать пример и не более того. На деле же достаточно понаблюдать за собой, и мы поймем, что не рассуждаем так в процессе действия – мы чувствуем неловкость, слушая собеседника, и пытаемся таким образом от нее избавиться.

Один из нас собрался выйти с женой на улицу. Он ждет, когда жена докурит сигарету, а сам курит трубку. И вот он начинает затягиваться чаще, чтобы жена докурила быстрее! На долю секунды он полностью поддался этой иллюзии, пока ее не осознал.

Не менее часто мы пытаемся воздействовать и на вещи. Например, при игре в шары или на бильярде, когда неясно, катится ли шар в цель, мы непроизвольно наклоняемся ему вслед и ощутимо напрягаем мышцы, как бы подталкивая его куда нужно. Мы действуем совершенно безотчетно, но явно отождествляем себя с шаром, настолько, что хотим своим действием управлять движением этого шара. Так имитация перетекает в партиципаторную установку.

Когда мы видим двух велосипедистов, которые вот-вот столкнутся, то сами отшатываемся, чтобы этого не произошло.

Очень похоже, что смещение через имитацию перетекает в магическую установку, которую тут же перебивает наш образ мыслей, но которая у человека, меньше сознающего свое «я», спонтанно развилась бы. Конечно, подобные случаи могут показаться далекими от собственно магии. Тем не менее, и именно это нам сейчас важно,

они являют собой яркий пример перехода от реализма через смешение своего «я» и внешнего мира к магии или партиципации^[27].

В состоянии волнения у взрослых иногда наблюдается процесс, который мы только что описали у детей: желание повторить даже самые незначительные привычные действия, чтобы не нарушить баланс вещей. Например, если предстоит прочитать лекцию, то выйти перед этим на привычную прогулку. А в особенно тревожных ситуациях бывает так, что возвращается детская склонность смешивать два действия: одно, чтобы успокоить самого себя, другое – чтобы держать в равновесии реальность. То есть возвращается магическая установка. Вот наглядный пример, переданный испытуемым, чьи наблюдения за собой мы привели выше.

Перед самой лекцией, несколько нервничая, он вышел на прогулку по привычному маршруту. Немного не дойдя до того места, где обычно останавливался, он повернул было назад, но внезапно почувствовал необходимость все-таки дойти до конца (еще 50 метров), *чтобы лекция прошла успешно*, как будто нарушение обычая могло спугнуть удачу.

В других ситуациях страха чувство партиципации может смешиваться с анимистической установкой. То же самое происходит в ситуациях желания, примеры которых мы сейчас и рассмотрим. Как правило, достаточно очень захотеть чего-то, что не в нашей власти (хорошей погоды и вообще всего, что зависит от удачи и от случая), чтобы почувствовать некую враждебную силу, которая нацелилась на нас играть. Желание гипостазировано в вещи и опосредованно одушевляет судьбу или события. Этого поворота к реализму достаточно, чтобы оживить различные магические установки.

Один из нас ехал ночью на велосипеде. Уже много километров осталось позади, а цель была еще далеко. Дул сильный ветер, назревала гроза, и он занервничал. Навстречу без конца неслись автомобили и ослепляли его светом фар. Ему пришло в голову, что ко всем бедам у велосипеда может лопнуть шина. И тотчас он ясно ощутил необходимость эту мысль прогнать, *чтобы шина не лопнула в самом деле*, то есть возникло четкое впечатление, что достаточно лишь подумать о лопнувшей шине, и она лопнет!

Мы наблюдаем здесь переходное состояние между реализмом мышления (фрейдовское «всемогущество мысли») и угасшим

анимистическим заклятьем. Вот несколько случаев, где последнее преобладает.

Тот же испытуемый как-то искал грибы. Он уже собрал горсть лисичек и хотел положить их в мешок, но сказал себе, что сначала найдет еще несколько штук и спрячет все лисички вместе. И тут же почувствовал, что должен немедленно положить в мешок эту горстку, лишь бы не показалось, что он рассчитывает найти новые, ведь наверняка, если проявить самонадеянность, больше лисичек ему не видать! В другой раз он шел и думал, что как только наберет немного грибов, положит в мешок заодно и куртку (дважды развязывать мешок не хотелось). Через некоторое время, не найдя больше грибов, он решил-таки снять куртку, но тут у него промелькнула мысль, что лучше не убирать ее в мешок, а то вдруг больше ни одного гриба не попадется!

Человек этот, само собой, никогда не был суеверен, и религиозное (протестантское) воспитание никак не могло заронить в него зерно магического ритуала. Приведенные здесь наблюдения принадлежат к тем более или менее осознанным склонностям, которые может отметить у себя каждый из нас.

Один наш знакомый, преподаватель психологии, отметил у себя следующие три склонности.

После дождя он старается не снимать накидку и не убирать ее в сумку, чтобы дождь не пошел снова.

Собираясь нанести визит людям, которых надеется не застать, он склонен менять воротничок и костюм, чтобы так и случилось. А если он идет не переодевшись, то, скорее всего, он с этими людьми встретится!

У себя за городом, перед тем как устроить прием на открытом воздухе, он специально не стал приводить в порядок сад, опасаясь дождя, – в полной уверенности, что если выполоть сорняки и подмести дорожки, дождь будет лить целый день.

Смысл этих случаев он резюмирует так: «Я склонен не готовиться к тому, чего желаю, из страха, что произойдет то, чего боюсь».

Также известна магия игроков^[28].

Мы увидели достаточно ясно, что эти примеры происходят в большой мере из смещения «я» и внешнего мира; в некоторых случаях как вторичный фактор присоединяется какая-то анимистическая

склонность. Все последние случаи вызваны тем, что пережитый опыт распространяется на внешний мир. Мысль возникает и сразу захватывает вас, отсюда склонность гнать ее прочь, даже если она касается всего-то велосипедной шины. Достаточно пропустить регулярную прогулку, чтобы почувствовать себя не в форме, – отсюда идея, что маршрут нужно пройти полностью, не пропустив даже последние 50 метров, чтобы вас благосклонно выслушала публика.

В общем, перечисленные случаи подтверждают наше предположение относительно детей: реализм всегда перетекает в магию. У взрослых остаточный реализм проявляется при имитации, желании и страхе. И этого реализма, хотя он намного более ограниченный, чем детский, достаточно, чтобы вызвать партиципаторные и даже магические установки.

§ 5. Заключение: эгоцентризм логический и онтологический

В первых трех главах первой части мы попытались показать, что у ребенка нет врожденной способности разграничивать мысль и внешний мир и что эта способность возникает и формируется медленно. Из этого следует ключевой вывод для изучения причинности: мысль ребенка реалистична, а развитие состоит в избавлении от первичного реализма. Действительно, на начальных стадиях, когда у ребенка еще нет представления о своей субъектности, а результаты внешней и внутренней деятельности смешиваются, все элементы реальности оказываются на одном плане. В реальности полно связей с «я» ребенка, а мысль помещается в формы физической материи. Если же говорить о причинности, то мир как будто сопричастен «я» и подчиняется ему. Возникают партиципация и магия. Желания и приказы «я» принимаются за абсолют, поскольку собственная позиция считается единственно возможной. Неспособность сознавать свое «я» порождает тотальный эгоцентризм.

Таким образом мы делаем вывод, аналогичный тому, что сделали при исследовании детской логики. Рассуждая, ребенок думает только за себя, почти или вовсе не принимая во внимание точки зрения других. Но и в логике он сводит все к своей позиции потому, что полагает, будто все вокруг думают одинаково с ним. Он еще не открыл

множественность точек зрения и ограничен собственной, как будто она единственно возможная. А поскольку у него нет необходимости в чем-то убеждать, он бездоказательно утверждает. Отсюда происходят игра, фантазия, склонность верить непосредственно, отсутствие дедуктивного рассуждения. А также синкретизм, позволяющий связать все со всем, основываясь на субъективных предвзвесах; непонимание относительности понятий; наконец, трансдуктивное рассуждение, которое делает вывод от единичного к единичному в силу синкретизма и не прибегает ни к логической необходимости, ни к общим законам из-за непонимания их связи.

Есть два типа эгоцентризма, логический и онтологический. Так же как ребенок создает свою правду, он создает и свою реальность: в его мире вещи не сопротивляются и ничто не требует доказательств. Он бездоказательно утверждает и командует как хочет. Магия на онтологическом уровне и ничем не опосредованное убеждение на логическом, партиципация на бытийном уровне и трансдукция на уровне рассуждения – две производных одного феномена, сходящие ся в одной точке. У истоков магии и неопосредованного убеждения находится одна и та же эгоцентрическая иллюзия: смешение собственной мысли и мысли других и смешение своего «я» и внешнего мира.

Без учета онтологического эгоцентризма нельзя понять миро восприятие ребенка. Если логический эгоцентризм дает нам ключ к детскому суждению и рассуждению, то онтологический даст ключ к реальности и причинности. Действительно, предпричинность и финализм напрямую происходят из эгоцентризма именно этого типа, так как суть их в смешении причинных и физических связей со связями, имеющими психологическую мотивацию, как если бы человек стоял в центре мира. Эти первичные связи объясняются анимизмом и артификализмом. В конечном счете тотальный динамизм, которым проникнуты представления ребенка о погодных явлениях и физическом мире, формируется из остатков этих первоначальных убеждений.

Часть вторая. Анимизм у детей

Если ребенок не различает психический и физический мир и если даже в начале своего развития он не видит четких границ между своим «я» и внешним миром, то нужно быть готовыми к тому, что он будет наделять жизнью и сознанием многие объекты, которые мы не одушевляем. Именно это явление детской психологии мы попытаемся исследовать далее и обозначим распространенным термином «анимизм».

Мы сознаем, что употребление этого термина может вызвать возражения, однако на два главных, как мы полагаем, у нас есть ответ.

Первое возражение таково. Английские антропологи обозначили термином «анимизм» верования примитивных обществ, которые будто бы населяли природу «душами», «духами» и т. д., чтобы дать причину физическим явлениям. Якобы первобытный человек какими-то путями, которые исследователи пытались представить, пришел к понятию души, и именно оно послужило отправной точкой для анимистических верований. Сегодня мы хорошо понимаем, насколько подобное описание примитивного мышления поверхностно и зависимо от современного мышления. Глубокая критика г-на Леви-Брюля и замечания г-на Болдуэна показали со всей очевидностью, что примитивные общества прошли путь, строго обратный тому, который им приписывают. Они не различали дух и материю. Соответственно, все окружающее казалось им наделенным и материальными свойствами, и волей одновременно. В этом духовно-физическом континууме мы и находим объяснение мистическим партиципациям, которыми изобилует магия примитивных обществ и которые порождают иллюзию веры в существование «духа» в нашем понимании слова. А потому г-н Леви-Брюль отверг термин «анимизм» как способствовавший ошибочным интерпретациям и сохраняющий с ними связь.

Но мы не вкладываем в это понятие никакого дополнительного смысла: для нас оно обозначает склонность воспринимать вещи живыми и наделять их намерениями. Эта склонность – факт, и название ни в коем случае не предпрещает ее возможную

интерпретацию. Как возник детский анимизм – благодаря понятию «дух» или же отсутствию этого понятия – нам и предстоит выяснить, какой бы термин мы ни условились использовать.

Второе вероятное возражение намного серьезнее. Термин «анимизм» обозначает верование, присущее примитивным обществам. Мы же употребляем его применительно к ребенку. Создается впечатление, что мы смело решили вопрос об идентичности похожих верований у детей и у примитивных обществ. Ничего подобного. Мы берем анимизм в качестве родового понятия и как раз хотим выяснить, имеют ли разные виды анимизма одну психологическую природу или их истоки различны.

В свете сказанного в изучении детского анимизма следует выделить три главные проблемы. Во-первых, проблема интенциональности: приписывает ли ребенок сознание окружающим предметам и в какой мере? Вторая проблема интересна с точки зрения причинности: каким смыслом нагружено понятие «жизнь» у детей? Входит ли в него сознание или нет и т. д. Наконец, третья проблема: какого типа необходимость ребенок приписывает законам природы – моральную или физический детерминизм и т. д.?

Каждой из этих проблем мы посвятим отдельную главу, а в связи с проблемой закономерности попытаемся ответить на вопрос о происхождении детского анимизма.

Глава V. Наделение вещей сознанием (пер. Анастасии Котиковой)

В следующих двух главах мы прибегнем к весьма уязвимой методике, результаты которой, однако, могут указать нам направление, если только мы будем придерживаться определенных условий.

Начали мы с того, что стали задавать такой вопрос: «Если я уколою булавкой тебя, ты почувствуешь укол. А если я уколою вот этот стол, он что-нибудь почувствует?» Далее мы спрашивали то же самое о камнях, цветах, металлических предметах, воде и т. д., спрашивали, что бы случилось, если бы мы укололи солнце, луну, облака. Разумеется, на каждый ответ ребенка, и это самая важная часть опроса, следует спросить: «Почему да?» или «Почему нет?» Главное здесь – понять, произвольно ребенок отвечает или соответственно какой-то системе, и во втором случае выявить его скрытый принцип.

Само собой, большой риск этой методики – внушение, простое или в результате автоматического повторения. Предотвращая простое внушение, нужно задавать вопрос так, чтобы он не склонял ни к одному варианту ответа, то есть не «стол что-нибудь чувствует?», а «Стол что-нибудь чувствует или ничего не чувствует?». Но мы уже видели, что настоящую опасность представляет не простое внушение, а бессмысленный повтор. Если ребенок ответит «да» (например, цветок почувствует укол) на первый вопрос, он будет склонен отвечать «да» на все. Если он начнет с «нет», это побудит его отвечать «нет» и дальше. Следует принять две меры предосторожности. Во-первых, все время перескакивать от одного полюса к другому: спросив, почувствует ли укол собака, тут же спросить то же самое про камень или гвоздь (которые обычно рассматриваются как лишенные сознания), оттуда вернуться к цветку, потом перейти к стене или скале и т. д. И только убедившись, что ребенок ни разу не ответил автоматически, можно обратиться к менее очевидному – небесным светилам, облакам и т. п. Но и тогда нужно перетасовывать вопросы, не допуская упорядоченности. Вторая мера предосторожности – непрерывно отслеживать имплицитную систематизацию. Это нелегко, потому что самые маленькие дети не умеют обосновывать свои

утверждения (J. R., гл. I, § 4) и не отдают себе отчета в том, как рассуждают и дают определения (J. R., гл. IV, § 1–2). Более того, ребенок не способен перемножать и складывать свои высказывания, равно как избегать противоречий (J. R., гл. IV, § 2–3), что вынуждает исследователя непосредственно в ходе эксперимента заниматься такой тонкой работой, как интерпретация услышанного. Тем не менее эта практика позволяет довольно быстро исключить детей, отвечающих наугад, и понять скрытую систематизацию у остальных. Разница реакции первых и вторых иногда становится очевидна уже в начале опроса. Впрочем, имеет смысл наблюдать одних и тех же детей с перерывом в несколько недель, чтобы убедиться, что систематизация сохраняется.

Но мы быстро заметили, что вопрос об уколе слишком узкий. Дети, конечно, анимисты, но не такие уж антропоморфисты, как можно подумать. Иными словами, они легко отказываются допустить, что солнце почувствует укол, но остаются при убеждении, что оно сознательно движется и знает, когда наступает день или ночь. Они отказывают солнцу в ощущении боли, хотя наделяют его сознанием. Поэтому следует варьировать вопросы о каждом предмете исходя из того, что он делает. Например, про облака мы спросим: «Когда холодно, они чувствуют холод или ничего не чувствуют?»; «Когда они идут по небу, они знают, что идут?» и т. д. Также может быть полезно начать с серии вопросов, в которых акцентировано слово «чувствовать», а потом перейти к контрольной серии с акцентом на слове «знать».

Мы полагаем, что если управлять всем разнообразием вопросов с должной осторожностью, автоматического повторения удастся избежать. Но есть еще один, более глубокий повод критиковать эту методику. Благодаря исследованиям Бине о том, как дети передают факты, хорошо известно, чем опасны вопросы в форме альтернативы: они принуждают решать задачу, которая в ситуации спонтанности могла бы выглядеть совершенно иначе. Поэтому мы будем использовать результаты опроса не иначе как с осторожной оговоркой. Мы сочли нужным предупредить читателя об этом сразу, чтобы, читая изложение фактов, он не приписал нам преждевременные выводы.

Полученные ответы мы можем достаточно объективно разделить на четыре группы, приблизительно соответствующие четырем стадиям

развития детских представлений о мире. На первой стадии дети наделяют сознанием все, что проявляет какую-то активность, даже неподвижные вещи. На второй стадии сознанием наделяются движущиеся тела. У солнца и велосипеда есть сознание, а у камня и стола – нет. На третьей стадии возникает ключевое различие между самостоятельным движением и сообщенным извне. Теперь сознанием обладают только самостоятельно движущиеся тела – небесные светила, ветер и т. п., а те, что движутся под действием внешних сил, например велосипеды, сознания лишены. Наконец, на четвертой стадии сознанием наделяются только живые организмы.

Оговорим сразу, что критический анализ полученных материалов позволил нам считать эту схему пригодной, то есть действительно характеризующей развитие спонтанного анимизма у детей. Тем не менее, учитывая изъяны самого метода опроса, нам трудно с уверенностью распределить детей по стадиям. В связи с этим мы признаем две проблемы. Первая в каком-то смысле статистическая, и ее можно решить, несмотря на неточности в деталях; вторая относится к индивидуальной диагностике, ее решение уже требует большей тонкости.

И еще два замечания. В очерченной нами схеме упущены некоторые подробности. Например, бывает, что в детское представление о носителе сознания включаются такие признаки, как наличие крови, умение говорить, быть видимым (это о ветре) и т. д. Но это индивидуальные варианты, из них нельзя сделать обобщений, и здесь мы можем ими пренебречь.

С другой стороны, мы не будем разграничивать детские представления, связанные с глаголами «чувствовать» и «знать». Мы отметили некоторые особенности, но они кажутся исключительно языковыми. Возможно, глагол «чувствовать» дети употребляют по отношению к вещам дольше, чем «знать». Мы не проверяли это свое впечатление, поскольку здесь оно роли не играет.

§ 1. Первая стадия: сознанием обладает все

На этой стадии ребенок ни в коем случае не заявляет, что сознает все. Он лишь утверждает, что любая вещь может стать носителем сознания в конкретный момент времени, то есть когда она тем или

иным образом действует или подвергается действию. Так, камень может не чувствовать ничего, но если его сдвинуть, намочить, расколоть и т. д., он это почувствует. Мы выбрали несколько примеров у самых старших детей на этой стадии.

Вель (8 ½) заявляет, что почувствовать укол могут только животные; как мы видим, он способен нюансировать ответ. В действительности он хочет сказать, что только животные могут страдать. К примеру, облака укола бы не почувствовали. «Почему? – *Потому что облака – это воздух.* – А ветер они чувствуют или нет? – *Да, он их толкает.* – А жару они чувствуют? – *Да*». Но если говорить только о сознании, им может обладать любое тело в определенные моменты: «Скамья что-нибудь чувствует? – *Нет.* – А если ее сжечь, почувствует? – *Да.* – Почему? – *Потому что она уменьшится.* – Стена что-нибудь чувствует? – *Нет.* – А если ее повалить, почувствует? – *Да.* – Почему? – *Потому что она ломается*». Через минуту: «Если я оторву пуговицу (от куртки), она это почувствует? – *Да.* – Почему? – *Потому что нитка порвется.* – И пуговице будет больно? – *Нет, но она почувствует, что порвалось*». «Луна знает, что движется, или нет? – *Знает.* – Скамья знает, что она тут стоит? – *Да.* – Думаешь, знает? Точно или не точно? – *Не точно.* – Почему ты думаешь, что, может, и не знает? – *Она же деревянная.* – А почему ты думаешь, что, может, и знает? – *Потому что она тут*». «Когда ветер дует на гору Салев, он чувствует, что перед ним гора? – *Да.* – Почему? – *Потому что он над ней пролетает*». «Велосипед знает, что едет? – *Да.* – Почему? – *Потому что едет.* – А когда останавливается, знает? – *Да.* – А чем он это узнает? – *Педалями.* – Почему? – *Потому что они перестают крутиться.* – Думаешь? – *Да.* – [Мы смеемся.] А я тоже так думаю? – *Нет.* – Но ты точно так думаешь? – ... – Солнце нас видит? – *Да.* – Ты уже об этом задумывался? – *Да.* – Чем оно нас видит? – *Лучами.* – У него есть глаза? – *Не знаю*».

Случай Веля интересен как раз нюансированными ответами. Несмотря на наше контрвнушение в конце, Вель наделяет солнце способностью видеть. Пуговица у него не чувствует боли, но сознает, что ее оторвали, и т. д. Вель наверняка не задавал себе тех вопросов, что задаем ему мы, но, как можно предположить из всего предыдущего, не задавал их именно потому, что еще смешивает «действовать» и «знать, что действуешь» или «быть» и «знать, что ты есть». Даже такую осторожную интерпретацию мы, вероятно, можем подвергнуть сомнению. Только в случае Веля у нас есть контрольное исследование. Больше чем через год после первого опроса мы встретились с Велем снова, чтобы задать вопросы о мелких физических трудностях. Разумеется, о прошлогоднем опросе мы ему ни словом не напомнили, а он сам о нем напрочь забыл. И вот некоторые спонтанные высказывания Веля (9 ½):

Мы подвешиваем металлическую коробочку на двойной веревке и на глазах у Веля скручиваем эту веревку, после чего отпускаем коробочку – веревка раскручивается, заставляя коробочку вертеться. «Почему она вертится? – *Потому что веревка раскрутилась.* – Так почему вертится? – *Потому что нитка [веревка] хочет раскрутиться.* – Почему? – *Потому что ее отпустили* [= Она хочет вернуться к начальной позиции, когда ее еще не скрутили.] – А нитка знает, что ее скрутили? – *Знает.* – Почему? – *Если она хочет раскрутиться, значит, знает, что ее скрутили!* – По-настоящему знает, что ее скрутили? – *Да... Но это не точно.* – А почему ты думаешь, что она это знает? – *Она же чувствует, что ее сворачивают».*

Этому ребенку ничего не внушили, и он не фантазировал. А вот другой случай:

Кен (7 ½): «Если уколоть этот камешек, он почувствует? – *Нет.* – Почему? – *Потому что он твердый».* «Если положить его в огонь, он почувствует? – *Да.* – Почему? – *Потому что огонь жжется.* – А холод он почувствует или нет? – *Почувствует».* «Корабль чувствует,

что он на воде? – *Да*. – Почему? – *Потому что когда мы на корабле, ему тяжело [= он чувствует тяжесть людей на борту]*. – Вода чувствует, если ее уколоть? – *Нет*. – Почему? – *Потому что она тоненькая [= не плотная]*. – А на огне она чувствует жар или ничего не чувствует? – *Да [чувствует]*. – Если бы мы укололи солнце, оно бы почувствовало? – *Да, потому что оно большее*. «Трава чувствует, если ее вырвать? – *Да, потому что мы ее тянем*». «Если этот стол перенести в другой конец комнаты, он почувствует? – *Нет, потому что он легкий [= ему не хватает веса сопротивляться]*. – А если его сломать? – *Почувствует*».

Мы видим, к чему склоняется Кен: измерять степень сознательности вещей тем усилием, которое они совершают: корабль чувствует пассажиров, но легкий стол не чувствует, что его несут. Трава чувствует, как ее тянут, и т. д.

Жуиль (7 ½): камешек не чувствует ни жара, ни холода. «Если он упадет на пол, почувствует? – *Да*. – Почему? – *Потому что расколется*». «Стол может что-нибудь чувствовать? – *Нет*. – А если его сломать, почувствует? – *А, тогда да!*» «Ветер чувствует, когда дует в стену дома? – *Да*. – Чувствует или не чувствует? – *Чувствует*. – Почему? – *Потому что дом мешает. Сквозь него не пролететь. Ветер не полетит дальше*». «Назови, какие вещи не чувствуют ничего. – ... – Стены могут чувствовать? – *Нет*. – Почему? – *Потому что они не ходят [ответ, предвосхищающий вторую стадию]*. – А если их повалить, почувствуют? – *Да*». «Стена знает, что она в доме? – *Нет*. – А знает, что она высокая? – *Да*. – Почему? – *Потому что она совсем высоко, она знает, что она так высоко!*»

Рейб (8;7): «Вода что-нибудь чувствует? – *Нет*. – Почему? – *Потому что вода расходится [= она жидкая]*. – А если поставить ее на плиту, она почувствует жар? – *Да*. – Почему? – *Потому что вода холодная, а огонь горячий*. – А дрова что-нибудь чувствуют? – *Нет*. – Когда горят,

чувствуют это или нет? – *Да, потому что дрова не могут защититься* [!]. – Так чувствуют или нет? – *Чувствуют*».

Все эти случаи похожи друг на друга и исключают возможность простого внушения. При этом они достаточно нюансированы. Ребенок охотно наделяет сознанием все вещи, но вещи сознают не все. Так, ребенок отказывается допустить, что камешек чувствует укол, что солнце знает, сколько нас в этой комнате, что очки или пуговицы знают, где они находятся, и т. д. Зато как только появляется какая-то деятельность, и особенно сопротивление, появляется и сознание: по мнению Кена, корабль знает, что несет груз, но стол не знает, что его несут; по мнению Жуиля, ветер чувствует преграду, но стол не чувствует ничего, пока его не начнут ломать; по мнению Рейба, дрова чувствуют, что горят, потому что «не могут защититься», и т. д. Такие случаи интерпретировать просто. Говорить, что ребенок «наделяет вещи сознанием», можно разве что в чисто метафорическом смысле. На самом деле он никогда или почти никогда (хотя изредка так бывает, см.: L.P., с. 264) не задавал себе вопрос, сознают вещи что-нибудь или нет. Не проводя никакого различия между мыслью и физическими объектами, ребенок просто не задумывается о возможности действий, не сопровождаемых сознанием. Для него деятельность всегда имеет намерение и всегда сознательна. Если стену повалить, она это обязательно почувствует, если камень расколоть, он это поймет, если корабль нагрузить, ему придется сделать усилие, и т. д. Здесь проявляется первичное неразделение действия и сознательного усилия. Соответственно, настоящая задача в том, чтобы выяснить, как ребенок придет к осмыслению бессознательного действия, разделяя два понятия: действие и осознание действия, а не в том, чтобы понять, почему у детей сознание и действие кажутся неразрывно связанными.

Если бы мы хотели найти сходство между этими ответами детей и верованиями примитивных обществ, то областью поиска был бы не аффективно заряженный анимизм социальных ритуалов, а примитивные представления о физике. Мах упоминает по этому поводу историю индейского вождя Шуара, который объяснял, почему его людям не удастся перебросить камень через пропасть: это потому, говорил он, что пустота тянет камень вниз, так же как она тянет и нас, вызывая головокружение, и камень теряет силы, необходимые для

перелета через пропасть^[29]. В связи с этим Мах заметил, что у примитивного мышления есть непреодолимая склонность рассматривать каждое субъективное ощущение как всеобщее.

И все же есть факты, осложняющие интерпретацию. Зададимся вопросом: действительно ли ответы, которые мы только что проанализировали, примитивны и относятся к первой стадии детского анимизма? Ведь мы знаем исключительные случаи испытуемых 5–6 лет, которые находятся на поздних стадиях, а главное, нам встречались дети 4–5 лет, у которых анимизм выражен весьма слабо.

Вот, например, наш разговор с Гонтом (4 года): «Солнце знает, что ты здесь? – *Да*. – Оно знает, что ты сейчас в этой комнате? – *Ничего оно не знает*». «Оно знает, когда заходит? – *Ну да, знает*. – А оно знает, когда наступает ночь? – *Ну нет!*» и т. д.

Но проанализировав эти ответы и приняв во внимание трудности опроса в этом возрасте (а при используемой методике они значительны), мы понимаем, что сопротивление детей носит в основном языковой характер. Малыши плохо понимают термины «знать» и «чувствовать» и придают им более узкий смысл, чем взрослые. «Знать» – это что-то вроде «узнать» или «знать как взрослые». Поэтому Гонт и отрицает, что скамья может знать, ведь «скамья не человек». А «чувствовать» означает «чувствовать боль», «кричать» и т. д. Вероятно, у маленьких детей просто нет слова для понятия «сознавать что-либо». Отсюда аномалии, наблюдаемые у испытуемых в этом возрасте.

Таким образом, можно допустить, что данная группа ответов действительно характеризует первую стадию. На первой стадии все тела, даже неподвижные, могут обладать сознанием, но сознание обязательно связано с каким-то действием, причем тело либо действует само, либо подвергается действию извне. В среднем эта стадия длится до 6–7 лет.

§ 2. Вторая стадия: сознанием обладает все, что движется

Уже на первой стадии дети связывали сознание с каким-то движением, по крайней мере в случае, когда деятельность предполагает движение. При этом сознание приписывали любому телу, будь то стена или гора и т. п. На второй же стадии сознанием наделяются только подвижные тела: не те, которые приводятся в движение от случая к случаю, а те, которые движутся постоянно, или суть их деятельности собственно в движении и состоит. Таким образом сознание получают облака, светила, реки, ветер, огонь, средства передвижения и т. п.

Монт (7;0): «Солнце знает, что оно светит? – Да. – Почему? – *Потому что оно из огня*». «Оно знает, что мы здесь? – Нет. – Оно знает, что погода хорошая? – Да». Точно так же обладают сознанием ветер, облака, ручьи и дождь. «Ветер что-нибудь чувствует, когда дует в стену дома? – Да, он чувствует, что ему не пролететь дальше». «Велосипед знает, что едет? – Да. – Он знает, что едет быстро? – Да. – А сам он может ехать? – Нет» и т. д. А вот скамьи, стены, камни, цветы и т. п. не знают и не чувствуют ничего. «Эта скамья знает, что она в классе? – Нет. – Почему? – *Она не умеет говорить*. – А она знает, что ты на ней сидишь? – Нет. – Почему? – ... – А если ты по ней ударишь, если ты ее сломаешь? – Нет» и т. д.

Выбор Монте вполне понятен, хотя сам он его не объяснил. В следующих примерах дети выражаются более прямо:

Каэ (11 лет) спонтанно связывает сознание с движением: «Солнце что-нибудь знает? – Да, оно греет. – Оно знает, что вечером спрячется? – Да, потому что оно видит перед собой облака... нет, не знает, это же не оно само прячется. Это облака перед ним проходят». Значит, если бы солнце пряталось само, оно бы об этом знало, но раз оно спрятано чем-то другим, оно об этом и не знает. «Велосипед знает, что едет? – Да, он чувствует землю». «Машина знает, что движется? – Да, она чувствует, что она уже в другом месте».

Вог (8;6): «Луна знает, что светит? – Да. – Почему? – Потому что вечером она ведет нас [луна идет за нами; см. гл. VII, § 2]. – Ветер знает, что дует? – Да, потому что он дует очень сильно. – Велосипед знает, что едет? – Да. – Почему? – Потому что может ехать очень быстро». А вот камни и т. п. не знают и не чувствуют ничего.

Пюг (7;2): «Солнце знает, что закатится? – Да. – Оно знает, что светит? – Нет. – Почему? – Потому что у него нет глаз, оно это не почувствует». «Велосипед что-нибудь знает? – Нет. – Почему? – То есть знает, быстро едет или медленно. – Почему ты думаешь, что он об этом знает? – Не знаю. Думаю, знает. – Машина знает, что движется? – Да. – Она живая? – Нет, но все равно знает. – Знает машина или водитель? – Водитель. – А машина? – Тоже». Скамьи, столы, камни, стены и т. п. не знают и не чувствуют ничего.

Сарт (12 ½): «Вода что-нибудь чувствует? – Да. – Что? – Когда дует ветер, на воде волны». «Ветер делает так, что появляются волны, и тогда вода что-то чувствует». Камни, стены, столы и т. п. не чувствуют совершенно ничего. «Часы что-нибудь знают? – Да, потому что они показывают нам время. – А почему знают? – Потому что у них есть стрелки, которые показывают нам время» и т. д.

Можно не перечислять подобные примеры дальше, во-первых, потому что они все похожи, а главное, потому что это по сути переходная стадия. Дети наделяют сознанием либо все вещи, либо только движущиеся, как если бы любое движение было проявлением намерения. При этом они очень быстро приходят к открытию, что движение некоторых тел, например велосипеда, полностью задано извне, в данном случае человеком, который крутит педали. Увидев эту разницу, ребенок начинает приписывать сознание только тем телам, которые движутся сами, и таким образом переходит на третью стадию.

Следовательно, различие между второй и третьей стадиями существенное. Было бы неверно объяснять его тем, что сначала ребенок приписывает сознание всем движущимся телам (2-я стадия), а потом только тем, которые движутся сами (3-я стадия). В действительности на обеих стадиях ребенок связывает сознание с

самостоятельным движением; на второй стадии, приписывая сознание велосипедам, он, как правило, представляет, что велосипеды наделены некой волей, независимой от велосипедиста^[30]. Значит, разница между стадиями просто в том, что на третьей ребенок совершает открытие: существуют тела, которые движутся не самостоятельно. Это заставляет ребенка разделить тела на два типа и постепенно сократить список тех, что движутся сами. Первые объекты, которые дети начинают отличать от живых тел, обладающих сознанием, – механизмы. Далее обычно следуют облака, ручьи и т. п.

Последний тезис, основанный на результатах, которые мы получили с помощью указанной методики, получит подтверждение благодаря методике намного более надежной, предназначенной для исследования причины движения (см. С.Р.). Мы увидим, что на ранних стадиях ребенок объясняет любое движение отчасти работой не коего внешнего двигателя, но также и обязательной работой некоего внутреннего двигателя, то есть самостоятельной силы, у которой есть намерение. И только гораздо позже (после 7–8 лет) этот анимистический динамизм уступает первенство механическому объяснению движения, даже когда речь идет о машинах. Исследование на тему движения, проведенное уже среди других детей, не тех, чьи ответы мы приводим сейчас, представляется наилучшей проверкой ценности настоящих результатов.

Наконец, добавим, что вторая стадия длится в среднем с 6–7 до 8–9 лет, а третья – с 8–9 до 11–12 лет.

§ 3. Третья стадия: сознанием обладают тела, которые движутся самостоятельно

Эта стадия самая системная и самая интересная из всех, что мы выделили. Для большинства детей на третьей стадии характерен более осмысленный и мотивированный анимизм, чем на предыдущих. Ответы на предыдущих стадиях на самом деле свидетельствуют скорее об ориентации ума, чем о системных убеждениях. Используя принятую нами терминологию, значительно чаще это «спровоцированные убеждения», чем «спонтанные». Напротив, многие дети на третьей стадии (не большинство, но многие) демонстрируют большую осмысленность, и наравне с

многочисленными спровоцированными убеждениями мы встречаем и спонтанные.

Росс (9;9) начинает с того, что допускает сознание у животных, но отказывает в нем столу: «Стол почувствует, если я его уколую? – *Нет.* – Почему? – *Потому что он не человек.*». «Огонь что-нибудь чувствует? – *Нет.* – А если вылить на него воду, почувствует? – *Нет.* – Почему? – *Потому что он не человек.* – Ветер что-нибудь чувствует, когда светит солнце? – *Да.* – Он знает, что дует? – *Да.* – А солнце что-нибудь чувствует? – *Да.* – Что оно чувствует? – *Оно чувствует, что греет*» и т. д. Таким же образом Росс допускает сознание у звезд, луны, дождя и ручьев, но отказывает в нем велосипедам, машинам и кораблям. «Ты точно уверен в этом или не точно? – *Не точно.* – Ты уже об этом задумывался? – *Нет.* – Почему ты не уверен? – *Я это не учил.* – Ты говоришь, ветер что-то чувствует, но ты не уверен. Скажи, почему ты думаешь, что ветер может и не чувствовать, как дует? – *Потому что он не человек.* – А почему ты думаешь, что, может, он это и чувствует? – *Это же он (!) дует*»; ср. с ответом Марта (8;10 – см. гл. II, § 6): «Озеро знает, что оно так называется? – *Да, потому что оно движется.* – Оно знает, что движется? – *Да, это ведь оно само движется*». См. опрос Марта полностью.

В словах «это же он дует» и «это оно само движется» заключена вся суть третьей стадии, а значит, весь детский анимизм в самой что ни на есть чистой форме. Первое из этих выражений тем более ценно, что исходит от ребенка, который ищет ответ, который «не точно уверен» в своем предположении и прекрасно знает, что ветер «не человек». Но если ветер не обусловлен внешней причиной, значит, он дует сам и должен сознавать это свое движение. Далее мы спросили Росса: «Ветер может делать что захочет? Он может перестать дуть, если захочет? – *Да.* – Он может дуть, когда захочет? – *Да*». Как же не одушевлять ветер? Конечно, Росс так и не определился, но именно его нерешительность для нас и ценна, потому что она обнажает ход его мысли.

Кард (9 ½) наделяет сознанием облака и светила, как и животных, но не камни и т. п. и даже не ветер: «Ветер чувствует, что дует? – *Нет.* – Почему? – *Потому что облако заставляет его дуть*». Здесь спонтанно выражено одно из многих детских объяснений происхождения ветра: его вызывает движение облаков (см. С.Р.). Содержание этой теории в данном случае роли не играет. Важно, что для Карда, раз ветер движется не самостоятельно, значит, он лишен сознания.

Ши (6 лет, развитой): «Облака чувствуют, что движутся? – *Они же сами дают ветер, значит, чувствуют*». Узнаем теорию и аргументацию Карда. Потом мы спросили Ши о цветке: «Он почувствует, если на него наступить? – *Наверно, почувствует,* – отвечает Ши и тут же добавляет: – *Он точно живой, потому что растет*».

Рат (8;10) сопротивляется всем нашим провоцирующим вопросам относительно камней, стен, столов, гор, механизмов и т. п., однако наделяет сознанием светила и т. п.: «Солнце чувствует жар? – *Да.* – Почему? – *Потому что оно само и делает жарко.* – Облака что-нибудь чувствуют? – *Они чувствуют небо.* – Почему? – *Потому что они дотрагиваются до неба*». «Ветер чувствует холод? – *Да, он же сам делает так, что холодно*». То есть Рат отличает самостоятельную активность солнца или ветра от несамостоятельного движения механизмов.

Такк (10;6) очень хорошо различает «быть горячим» и «чувствовать жар»: «Огонь чувствует жар? – *Нет.* – Почему? – *Потому что он и так горячий.* – Он может чувствовать жар? – *Нет.* – Почему? – *Потому что он не живой.* – Ему может быть жарко? – *Нет, потому что он и так горячий*». Но как только речь заходит о солнце, облаках, ручьях, ветре и т. п., Такк связывает сознание с движением: «А облака горячие? – *Когда солнце, да.* – Они горячие или им жарко? – *Им жарко*». И поскольку мы выводим Такка из заблуждения, он говорит: «Я думал, они живые, потому что движутся». При этом для Такка жизнь и сознание не совсем одно и то же: «Ручьям жарко или они становятся горячими,

когда их нагревает солнце? – *Им жарко... они не особенно чувствуют, потому что не живые.* – Почему так? – *Немножко они чувствуют, потому что текут».*

Нельзя констатировать связь между сознанием и самостоятельным движением яснее, чем это делает Такк. Этот ребенок, которому десять с половиной лет, очень хорошо представляет, сколько сознания кому отпустить, и умеет это объяснить. Он отказывает в сознании рукотворным предметам, огню, дождю, однако наделяет им ветер, светила, облака и ручьи.

Им (6 лет, развитой) наделяет сознанием светила, облака и т. п., но отказывает в нем воде. А все потому, что у нее нет самостоятельного движения: *«Она может течь быстрее, но это если наклонить».* Поэтому Им принадлежит к более продвинутой стадии (третьей, см. С.Р.), если учесть объяснение движения рек.

Вирт (8;4): *«Если бы огонь укололи, он бы почувствовал? – Да. – Почему? – Потому что он живой. – Почему он живой? – Потому что движется. – Если бы укололи облако, оно бы почувствовало? – Да. – Почему? – Потому что оно живое, потому что оно висит в воздухе и уходит, когда дует ветер [ветер не исключает самостоятельности движения облака. См. С.Р.]. – Ветер что-нибудь чувствует? – Да. – Почему? – Потому что он дует. – Вода что-нибудь чувствует? – Да. – Почему? – Потому что она течет».* То же самое с луной и солнцем. *«Трава чувствует, когда ее рвут? – Да. – Почему? – Потому что она живая, она же растет».* А вот механизмы не знают и не чувствуют ничего: *«Велосипед знает, что едет? – Нет. – Почему? – Он не живой. – Почему? – Потому что он не едет сам».* То же самое с машинами, поездами, плугом и т. п.

Мы видим, что все эти случаи похожи, хотя одни мы наблюдали в Женеве, другие – в области Бернская Юра и т. д. Конечно, в разных случаях дети по-разному представляют себе самостоятельное движение. Одни считают, что у огня есть самостоятельное движение:

его зажигают, но дальше он горит сам; другие – что это движение дается извне, потому что огонь нужно зажечь. Одни считают, что ручьи движутся сами по себе, другие – что движение задано склоном, по которому они текут, и т. д. При исследовании причины движения мы увидим, что каждое движение на одной или нескольких стадиях воспринимается как самостоятельное и на нескольких – как обусловленное. Так что расхождения во мнениях между нашими детьми объяснить непросто. Оттого не менее интересно отметить, в чем дети сходятся: они все наделяют сознанием только те тела, которые движутся сами. Итог тем более значительный, что независимо от него мы придем к тому же самому при изучении понятия «жизнь» в следующей главе.

§ 4. Сознанием обладают только живые существа

Лучшее доказательство того, что наша методика опроса пригодна для использования и ответы детей не всегда результат внушения или выдумка, – это существование четвертой стадии. Если дети 9, 8 и даже 7 лет умудряются на все наши вопросы отвечать отрицательно и наделяют сознанием только животных или животных и растения, это доказывает, что наш опрос не суггестивен. Более того, как мы увидим далее, переход между ответами четвертой стадии и более ранними едва ощутим, а это свидетельствует о пригодности выбранной методики (см. Введение, § 3).

В среднем четвертая стадия наступает лишь в 11–12 лет, но мы наблюдали ее и у 6–7-летних детей.

Начнем с выявления этого самого перехода третьей стадии в четвертую. Вот несколько показательных промежуточных случаев: дети не приписывают сознания ничему в подлунном мире, кроме животных, но все еще наделяют им луну и солнце, потому что те движутся сами:

Пик (9 лет) не приписывает сознания ни облакам, ни огню, ни цветку, *«потому что он не живой»*. А вот солнце способно что-то чувствовать: *«Почему? – Потому что оно живое»*. Звезды не чувствуют ничего, *«потому что это искры»*. – А солнце не искра? – *Нет, это свет*. Луна тоже

обладает сознанием, но не облака, потому что «это туман», а туман *«не ходит»*. «Облака движутся сами? – *Нет*. – А луна? – *Да*». Огонь не чувствует ничего, *«потому что его приходится разжигать»*. Ручей тоже, потому что «его двигает воздух».

Гол (6 лет, очень развитой) наделяет сознанием только животных и луну, *«потому что вечером она всегда приходит на одно и то же место»*. А огонь, наоборот, не обладает сознанием, потому что *«он всегда на одном и том же месте»*, и облака тоже, потому что *«их толкает ветер»*.

Рех (6 ½) сопротивляется всем нашим предложениям относительно облаков, ветра, воды и т. п. Про солнце он тоже заявляет, что оно ничего не чувствует. «Солнце что-нибудь чувствует? – *Нет*. – Почему? – *Потому что оно не живое*». Но как только мы конкретизируем действие солнца, у Реха тотчас проявляется скрытый анимизм: «Почему солнце встает? – *Чтобы светить*. – Зачем? – *Не знаю*. – А что делает солнце, когда идет дождь и на небе облака? – *Оно уходит, потому что плохая погода*. – Почему? – *Оно не хочет попасть под дождь*» и т. д.

Интересно отметить, что почти всегда дольше всего одушевляются солнце и луна. Действительно, это единственные тела, чье движение кажется таким же самостоятельным, как у животных. Кроме того, случай Реха показывает, как анимизм, даже когда он почти угас, перетекает в финализм. Уже сам по себе этот факт говорит о том, насколько осторожно нужно судить о детском анимизме в целом. Это весьма непростое явление, равно далекое и от грубого антропоморфизма, и от механицизма у взрослых.

Теперь приведем чистые случаи четвертой стадии:

Сэл (10;7) не приписывает сознания даже луне и солнцу, потому что они *«не живые»*. «А бывают вещи, которые знают и чувствуют? – *Растения, животные, люди, насекомые*. – И всё? – *Да*. – Ветер может чувствовать? – *Нет*» и т. д.

Виск (11;1) дает те же отрицательные ответы и каждый раз обосновывает их так: *«Нет [ничего не чувствует], потому что это вещь, в ней нет жизни»*.

Фальк (7;3) каждый раз приводит в доказательство материал, из которого сделан предмет: огонь ничего не чувствует, *«потому что это горящие дрова»*, облака – *«потому что это дождь»*, солнце – *«потому что это огонь»*, луна – *«потому что это маленькое облако»* [здесь спонтанно выражено убеждение, которое мы рассмотрим в гл. IX, § 3], ветер – *«потому что у него вообще нет головы»* и т. д.

Понятие вещи как неживого предмета, которое использует Виск, редко встречается до 11 лет. Его появление – признак того, что анимизм у ребенка угасает.

§ 5. Выводы

Прежде чем перейти к следующему этапу изучения детского анимизма – анализу понятия «жизнь» и понятия моральной необходимости законов природы, важно уточнить, как следует интерпретировать результаты, полученные ранее.

До сих пор мы делили записанные ответы на четыре стадии. Теперь имеет смысл проверить, действительно ли спонтанное мышление ребенка упорядочено согласно этим стадиям и соответствуют ли этим стадиям наши четыре типа ответов, то есть создают ли они последовательность.

Что касается первого вопроса, то анимистические убеждения, несомненно, совсем не так системны, как можно подумать исходя из прочитанного здесь. В детском анимизме намного больше от ориентации ума, от способа объяснения, чем от сознательного системного убеждения. Ограничить выявленную систематизацию такими рамками нас заставляют две фундаментальных причины.

Первая коренится в логической структуре мышления ребенка. Начнем с того, что детская мысль меньше сознает себя, чем наша, поэтому даже имплицитная систематизация, как та, что мы обнаружили в ответах второй стадии, самому ребенку мало заметна: ее

вызывает скорее экономия реакций (ведущая к их единообразию), чем намеренное стремление к упорядоченности. Отсюда неспособность ребенка мотивировать свои суждения, обосновывать каждое утверждение в отдельности. Поэтому ребенок на второй стадии (жизнь = движение) не осознает, какие мотивы заставляют его отвечать «да» или «нет» на тот или иной вопрос. Осознание и способность обосновать ответ появляются на третьей стадии, но еще в зачаточном состоянии. И лишь на четвертой стадии имплицитная систематизация уступает место осознанной – но именно в это время анимизм исчезает из детского мировосприятия.

Не будем возвращаться к противоречиям и трудностям при произведении элементарных логических операций (сложение и умножение классов и высказываний): эти трудности, которые сопровождают недостаток осознанной систематизации, мы подробно рассматривали ранее (J. R., гл. II, § 2–4). Скажем только, что эти факты сами по себе хорошо показывают, почему мы не можем настаивать на пригодности настоящей методики как средства диагностики. Ребенок вполне может сначала наделить объект сознанием, а через минуту передумать. Стоит вмешаться новому фактору и наложиться на остальные, как ребенок забывает все, что сказал, противоречит сам себе, меняет убеждения и т. д. По этой причине было бы неосторожно рассматривать наши опросы как пример надежной индивидуальной диагностики. Разумеется, это не мешает методике иметь статистическую ценность: если ограничиться изучением того, как развивается детское мышление в целом, станет очевидно, что индивидуальные различия компенсируются и что процесс эволюции в общих чертах наметить можно.

На эти соображения о структуре мышления накладывается вторая причина, показывающая, насколько полученные нами результаты далеки от спонтанного мышления ребенка. Чтобы определить, в какой мере системно то или иное убеждение, обычно достаточно понять его функцию. Что же заставляет ребенка осознать свой имплицитный анимизм? Вероятно, потребность в двух вещах.

Прежде всего, ребенок вынужден одушевлять объект постольку, поскольку пытается объяснить себе его неожиданное сопротивление внешнему воздействию. Или, грубо говоря, когда явление кажется случайным, странным и в особенности пугающим, ребенок помещает

намерение в основу самого явления. Но эта потребность в объяснениях, порождающая анимизм, только временная. Эксплицитный анимизм тоже только временный. Г-н Делакура писал по этому поводу: «Солнце и луна существуют только во время затмения. Универсальное для первобытного человека не существует»^[31].

С другой стороны, ребенок верит в абсолютную власть человека над вещами, и анимизм помогает объяснить, почему вещи подчиняются. Конечно, речь идет лишь об имплицитной установке, а не об осмысленном убеждении. К настоящему размышлению ребенка могут привести только случаи исключительного подчинения (как луна, о которой Гол сказал, что «она всегда приходит на одно и то же место») или исключительного неподчинения.

Суммируя сказанное, имплицитная установка или размышление над исключительными случаями – вот те рамки, в которых следует рассматривать детский анимизм. На этом этапе можно спросить себя, каковы теперь наши стадии и не является ли установленная нами последовательность такой же искусственной, как и систематизация, характеризующая каждую стадию.

И действительно, наша схема, согласно которой детский анимизм равномерно и логично идет на спад от первой стадии к четвертой, настолько проста, что вызывает недоверие. Были бы вполне естественны периоды усиления анимизма, нарушающие плавность кривой развития, да и преанимистическая стадия тоже. На самом деле у 5-летних детей встречается менее развитый анимизм, чем у старших. Те же противоречия обнаруживаются, и если понаблюдать за ребенком несколько месяцев. Скажем, Зим в марте был на первой стадии, а в июне того же года – на второй. А вот Вель, наоборот, в декабре 1922 года был на третьей стадии, а в июне 1923-го – на первой! Более того, если наблюдать за одним и тем же ребенком, записывать его вопросы и спрашивать о том, что ему интересно, видно, что анимизм то усиливается, то ослабевает.

Такие противоречия приведут в отчаяние статистика, но тем интереснее они для исследователя. И правда, не следует прежде времени делать вывод о незначительности предыдущих результатов – наоборот, внутреннее сходство этих результатов, а также их сходство со всеми случаями, которые мы будем приводить в дальнейшем,

заставляет нас кое-что из них принять во внимание. Таким образом, аномалии, распространенность которых мы предположили выше, должны получить объяснение. На самом деле есть три класса факторов, которые стремятся отчасти изменить установленный нами порядок стадий. Это факторы систематизации, осознания и лексики.

Вот что следует приписать влиянию факторов систематизации. Как правило, имплицитное убеждение начинает колебаться в тот момент, когда оно впервые утверждается сознательно. О том же тонкое замечание Джона Бернета по поводу досократической мысли: обычно высказывание становится утверждением только после того, как его отвергли^[32]. Скажем, младшие дети – анимисты, но они не умеют обосновывать свою позицию. Как только возникнет новая гипотеза, способная эту позицию поколебать (например, ребенок задумается, механически катится шарик или у него есть намерение – см. L.P., с. 264), велика вероятность, что ребенок в отсутствие лучшего объяснения сохранит анимистическое и путем размышления и систематизации раздвинет границы анимизма дальше, чем можно ожидать, если учесть формирующиеся у ребенка новые тенденции. То есть мышление всегда развивается не линейно, а как бы по спирали: на смену имплицитному немотивированному убеждению приходит сомнение, на смену сомнению – обдуманый ответ, но и само размышление подрывается имплицитными новыми тенденциями, и так снова и снова. Именно нелинейностью развития объясняется тот факт, что многие дети постарше демонстрируют, как может показаться, более широкий анимизм, чем малыши. Дело в том, что анимизм нужен им в конкретный момент, когда мысль столкнулась с явлением, которое не объяснить механистически; однако систематизация, которая подвела их к тому или иному выводу, вторична. Соответственно, анимизм старших детей нельзя отождествлять с первичным анимизмом младших, а можно только сравнивать с ним.

Второй фактор, который делает возможными такие развороты, – осознание. Ребенок не отдает себе отчета в имплицитной систематизации, происходящей у него в уме, поэтому стоит ему осознать, отвечая на наши вопросы или размышляя самостоятельно, что у него есть определенное анимистическое убеждение, как неизбежно случится следующее. Ребенок будет склонен преувеличивать масштаб своего убеждения: открыв, что облака знают,

что идут, он припишет сознание всем движущимся телам, не замечая, что вообще-то имеет в виду тела, движущиеся самостоятельно. В другой работе (J. R., гл. IV, § 2) мы уже показали, насколько трудности исключения или логического умножения зависят от фактора осознания. Проще говоря, суть сводится вот к чему: ребенку – хотя и с нами так бывает – не удастся выразить мысль достаточно точно, но поскольку он не помнит нюансов, то принимается повторять сказанное. Вечное несоответствие имплицитной мысли и выраженной приводит к тому, что при опросе ребенок будет выглядеть то большим, то меньшим анимистом, чем он есть на самом деле. Он и сам обманется. Это второй фактор отклонений в нашей последовательности стадий.

Наконец, важную роль играет лексика. Например, слово «знать» для 5-летнего ребенка определенно обладает более узким смыслом, чем для 10-летнего. Для малыша «знать» – это знать как большие, а для ребенка постарше – осознавать. Поэтому слова, меняя смысл, могут побудить ребенка в одном случае расширить анимизм, в другом – сузить.

Подытожим сказанное. Мы увидели, что описанные три фактора иногда вызывают инверсии в общем развитии детского анимизма. Следует ли сделать вывод, что наши четыре типа ответов не составляют четырех стадий, а утверждать, в целом, можно только то, что ребенок переходит от тотального анимизма ко все более слабому? Разумеется, нет. Имплицитная систематизация у каждого из наших детей в отдельности, возможно, отличается от систематизации, выявленной в ходе опроса; с другой стороны, каждый ребенок способен и двигаться от стадии к стадии по прямой, и периодически поворачивать назад. Однако в среднем четыре типа ответов действительно составляют типы систематизации, между которыми колеблется спонтанная мысль ребенка, и эти четыре типа действительно относятся к четырем стадиям.

Глава VI. Понятие «жизнь» (пер. Анастасии Котиковой)

Любопытно будет дополнить предыдущее исследование аналогичным исследованием понятия, которое дети обозначают словом «жизнь». Вообще говоря, нет никаких доказательств тому, что понятия «жизнь» и «сознание» у детей полностью совпадают, тем более что и у взрослых это не так. Но при этом понятие «жизнь» в некоторых отношениях более знакомо ребенку, чем понятия, выражаемые глаголами «знать» и «чувствовать». Поэтому, исследуя его, мы получаем шанс обнаружить более четкую по сравнению с предыдущим исследованием систему и услышать в каждом детском ответе более содержательные аргументацию и логическое обоснование. Таким образом, если выводы из данной главы будут аналогичны результатам предыдущей, то совпадение это будет фактом, который невозможно проигнорировать. Мы также просим читателя простить нам повторы, которых не избежать при исследовании понятия «жизнь».

Применяемая нами методика очень схожа с той, которой мы пользовались до сих пор. Она заключается в том, чтобы спрашивать, являются ли живыми объекты, которые мы называем, и почему. Будем соблюдать те же предосторожности, чтобы исключить наши подсказки и их бессмысленное повторение ребенком.

Полученные результаты позволили нам четко выделить те же самые четыре стадии, что мы обнаружили при изучении проблемы сознания, которым дети наделяют вещи. На первой стадии живым считается все, что совершает действия или обладает какой бы то ни было функцией или полезным свойством. На второй стадии признаком жизни является движение, причем любое движение обладает элементом спонтанности. На третьей стадии ребенок различает, когда объект движется сам, а когда под воздействием внешних сил; в первом случае объект считается живым. Наконец, на четвертой стадии жизнь приписывается либо только животным, либо животным и растениям. Разумеется, одни и те же дети необязательно находятся на одной и той же стадии в этой серии исследований и в серии, посвященной понятию

«сознания» (за исключением некоторых, тех, что находятся на второй стадии и не отличают самостоятельное движение предмета от движения в целом). Наоборот, у каждого ребенка обнаруживается большое несоответствие между множеством объектов, которые он наделяет жизнью, и множеством тех, которым он приписывает сознание. Но мы здесь будем говорить не о корреляции этих понятий в отдельных случаях, а о том, насколько схожи процессы эволюции таких понятий, как «жизнь» и «сознание». Это намного интереснее, так как в этом случае мы исключаем гипотезу о бессмысленных повторениях и направляем внимание исключительно на параллелизм между процессами. Подобный параллелизм показывает, насколько неизменной и спонтанной остается собственная мысль ребенка, несмотря на мысли, внушаемые окружающими его взрослыми, и несовершенство нашего опроса.

Но, поскольку у детей понятие «жизнь» более систематизировано, чем понятие «сознание», это ведет к некоторым неизбежным неудобствам для нашего исследования. Ребенок будет присоединять к своим спонтанным идеям разные побочные определения (жить – это разговаривать, или быть теплым, или иметь кровь и т. д.). Но у всех детей, высказавших эти побочные определения, мы обнаружили и обычные, то есть спонтанные, ответы, только высказанные вперемешку с другими, поэтому мы можем проигнорировать эти немногочисленные второстепенные определения, индивидуальный характер которых показывает, что речь идет о детях, на которых случайно повлияли услышанные разговоры и т. п.

Вдобавок, по мере того как понятия систематизируются, будут происходить изменения смысла, сравнимые с теми, что мы описали, исследуя понятие «сознание», и это усложняет классификацию некоторых случаев. Однако если не брать в расчет эти два неудобства, данное исследование оказалось провести проще, чем то, результаты которого мы привели в предыдущей главе.

§ 1. Первая стадия: жизнь приравнивается к действию в широком смысле

Несмотря на определенное разнообразие, ответы, полученные на этой стадии, имеют общую основу, которая заключается в определении

«жизни» через действие, и, что интересно, через действие, в целом полезное для человека и в любом случае определенно антропоцентричное.

Вель (8 ½): «Солнце живое? – Да. – Почему? – Оно светит. – А свеча живая? – Нет. – Почему? – [Да], потому что она светит. Она живая, когда светит, и неживая, когда не светит. – Велосипед живой? – Нет, когда он не едет, он неживой. Когда он едет, он живой. – Гора живая? – Нет. – Почему? – Потому что ничего не делает [!]. – Дерево живое? – Нет; когда у него есть плоды, оно живет. Когда их нет, оно не живет». «Часы живые? – Да. – Почему? – Потому что они ходят. – Скамейка живая? – Нет, она нужна только для того, чтобы сидеть. – Печка живая? – Да, она нужна, чтобы приготовить обед, полдник, ужин. – А пушка живая? – Да, она стреляет». «Школьный звонок живой? – Да, он звонит». Вель даже сказал, что яд живой, «потому что он нас убивает».

Танн (8 лет): «Окно живое? – Оно как бы живое, но не как мы. Окно мешает ветру залетать, [но] оно неподвижное. – Оно живое или нет? – Оно живет». «Камень живой?.. – [Он живой] если его бросить или если его пнуть ногой, чтобы покатился». «Облако живое? – Да, оно живое, а когда становится дождем, снова поднимается». Чтобы уточнить мысль Танна, мы используем следующий прием, очень искусственный, но прекрасно позволяющий отследить направление мысли ребенка: «Что более живое – камень или ящерица? – Ящерица, потому что камень не может двигаться». «Солнце или камень? – Солнце, потому что оно для чего-то нужно, а камень не особенно нужен». «Муха или облако? – Муха, потому что она – животное; а облако – это вещь». «Что такое животное? – Что-то, не похожее на нас. Оно полезное. Лошадь полезная. Она не может ходить в школу. Она не такая, как мы. – Что более живое – дождь или огонь? – Дождь. – Почему? – Дождь сильнее огня, потому что может погасить огонь, а огонь не может зажечь дождь».

Рейб (8;7): «Ты живой? – Да, потому что мы не мертвые. – Муха живая? – Да, потому что она не мертвая». «Солнце живое? – Да, потому что оно делает день. – Свеча живая? – Да, потому что ее можно зажечь». «Ветер живой? – Да, потому что он холодит, от него холодно. – Облака живые? – Да, потому что они делают дождь», и т. д.

Пер (11;7): «Гром живой? – Думаю, нет. – Почему? – Он не такой, как другие вещи, – существа, деревья – вот эти вещи. – Молния живая? – Нет. – Почему? – Мы ей не пользуемся [!]. – А что такое существо? – Это человек, который живет. – Солнце живое? – Да. – Почему? – Оно нам светит. – Огонь живой? – Да, он нужен для того, чтобы много чего делать», и т. д.

Мы видим, что означает слово «жить» для этих детей. Это «делать что-то»; преимущественно «быть в движении» (Вель, Танн: гора ничего не делает, скамья «нужна только для того, чтобы сидеть»), но это также означает и действовать, оставаясь на месте: печь, свеча и т. п. живые. Даже принадлежность к животному миру определяется через полезность (Танн). В других случаях жизнь – это просто сила: яд, дождь и т. п. живые.

Некоторые дети дают «жизни» такое же толкование, как «сознанию» (например, Вель и Рейб, находящиеся на одной и той же первой стадии по своему отношению к наличию сознания у вещей). Другие толкуют понятие «жизнь» намного шире (Танн, Пер: 3-я стадия).

Несмотря на все эти различия, ответы тех, кто на первой стадии, имеют общую основу: это утверждение, что у природы есть какие-то цели на земле, и существует некий континуум сил, предназначенных для достижения этих целей. Такое представление совершенно обычно для ответов, полученных благодаря этой методике, и, по-видимому, является одним из основных в мышлении ребенка. Эта первая стадия длится примерно до 6–7 лет. Между тем нам уже хорошо известно, что в этом возрасте определения, которые дает ребенок, вполне сравнимы с тем, что мы только что обнаружили. Согласно Бине и многим другим исследователям, к 6 годам дети определяют объекты по их «назначению», а не по типу или отличительным особенностям. Так,

гора нужна «для того чтобы подняться наверх» или «чтобы нас окружить» [чтобы ограничить горизонт], страна – «для того чтобы путешествовать», солнце – «чтобы нас согреть» или «чтобы светить» и т. д. (см. J.R., гл. IV, § 2). То, что такое наличие цели подразумевает присутствие творца, который создал каждую вещь с определенной целью, мы увидим далее, и здесь речь не об этом. Но, кроме того, этот всеобъемлющий финализм предполагает, что каждое тело обладает способностью действовать, силой, которая позволяет ему выполнять свою роль. То есть если некоторые препятствия мешают движению солнца (ветер, облака, ночь и т. п.), то солнце должно обладать всем, чем нужно, для того чтобы с ними бороться и суметь своевременно выполнить свое предназначение. Целевая причинность подразумевает действующую причинность в виде силы, присущей объекту и стремящейся к своей цели. У детей такую роль выполняет понятие «жизнь».

Здесь мы в новой форме возвращаемся к тому же выводу, к которому пришли, когда исследовали детские «почему» (L. P., гл. V). Даже то, как ребенок задает вопросы, показывает, что для него еще не существует различия между физической причинностью и психологической связью, намерением. Здесь скорее обнаруживается «предпричинность». Мы видим, как близко это понимание к понятию «жизнь», которое мы сейчас выделяем и которое характеризует некую силу, одновременно материальную и имеющую намерение. Детские «почему» стремятся к биологическому объяснению, и вопрос «почему Рона так быстро течет?» вполне сравним с вопросом «почему этот муравей так быстро бежит?», при этом ребенок подразумевает, что каждое животное не только способно двигаться самостоятельно, но еще и «полезно» для человека, как сказал Танн.

Является ли такое представление первичным или производным? Иначе говоря, свойственно ли оно детям 3–4 лет, слишком маленьким для того, чтобы отвечать на наши вопросы, поскольку они не знают слова «жизнь»? Кажется, свойственно. По крайней мере, исследование речи и поведения детей этого возраста вполне это доказывает. Во всяком случае, все происходит так, как будто с появлением слова «жизнь» появляется и повод для того, чтобы соответствующее понятие вошло в систему, и это понятие уже изначально имеет ту форму, в которой мы его видим на стадии, изученной нами выше.

§ 2. Вторая стадия: жизнь приравнивается к движению

Как и аналогичная стадия из серии исследований, во время которых мы изучали то, как дети наделяют вещи сознанием, эта стадия прежде всего является переходной. Тем не менее мы смогли получить достаточное количество характерных примеров, чтобы не было оснований считать ее фальш-окном, вставленным для симметрии.

Зимма (7;9 и 8;1) мы видели сначала в марте, а затем в июне того же года. В марте он был на переходной стадии между первой и второй. В июне он уже четко ассоциировал жизнь с движением в целом.

В марте: «Ты знаешь, что такое „быть живым“? – *Это когда мы можем что-то делать* [это определение кажется относящимся к первой стадии, но, как мы увидим, Зимм думает прежде всего о движении]. – Кошка живая? – *Да.* – Улитка? – *Да.* – Стол? – *Нет.* – Почему? – *Он не движется.* – А велосипед живой? – *Да.* – Почему? – *Он катится.* – Облако живое? – *Да.* – Почему? – *Иногда оно плывет вперед.* – Вода живая? – *Да, она движется.* – Когда она не движется, она живая? – *Да.* – А велосипед, когда он не движется, живой? – *Да, он живой, даже когда не движется.*». «Лампа живая? – *Да, она горит [= она светит].* – Луна живая? – *Да, иногда она прячется за горой.*».

В июне: «Камень живой? – *Да.* – Почему? – *Он движется.* – Когда он движется? – *Иногда, в какие-то дни.* – Как он движется? – *Он катится.* – А стол живой? – *Нет, он не движется.* – А гора Салев живая? – *Нет, она не движется.* – А река Рона живая? – *Да.* – Почему? – *Она движется.* – Озеро живое? – *Да, оно движется.* – Всегда? – *Да.* – Велосипед живой? – *Да.* – Почему? – *Он едет*», и т. д.

Жуиль (7 ½): «Ящерица живая? – *Да.* – А гвоздь? – *Нет.* – Цветок? – *Нет.* – Дерево? – *Нет.* – Солнце живое? – *Да.* – Почему? – *Потому что движется, когда нужно [!].* – Облака живые? – *Да, потому что они плывут, а потом хлопают.* – Хлопают чем? – *Они грохочут, когда дождь.* – Луна живая? – *Да, потому что она движется.* – А огонь? – *Да, потому что он трещит.* – Ветер живой? – *Да, потому*

что когда он дует с севера, ну, становится холодно; он живой, потому что движется. – Ручей? – Да, потому что он бежит и разгоняется. – А гора? – Нет, потому что она всегда стоит. – Машина? – Да, потому что она движется», и т. д.

Кенн (7 ½): «Вода живая? – Да. – Почему? – Она движется. – Огонь живой? – Да, он шевелится. – Солнце живое? – Да, оно движется вперед», и т. д.

Вог (8;6): «Ты живой? – Да. – Почему? – Я могу ходить, я буду играть. – Рыба живая? – Да, потому что она плавает. – Велосипед живой? – Да. – Почему? – Он может ездить». «Облако живое? – Да. – Почему? – Потому что оно может плыть. – Луна живая? – Да. – Почему? – Она нам показывает дорогу по вечерам».

Сесс (8 лет): «Лошадь живая? – Да. – Стол живой? – Нет. – Почему? – Потому что его сделали. – А луна живая? – Нет, потому что она все время на одном месте. – Она никогда не движется? – Иногда. – Когда? – Когда мы шагаем. – Она живая или нет? – Она живая. – Почему? – Когда мы шагаем». «Ветер живой? – Да. – Почему? – Потому что он сначала идет, а потом бежит», и т. д.

Кет (9;3) сразу ответил нам: «Знаешь, что такое быть живым? – Да, это двигаться[!]»

Грис (9;1), с самого начала опроса: «Знаешь, что такое быть живым? – Да, это когда ты можешь двигаться». «Озеро живое? – Не всегда. – Почему? – Иногда на нем есть волны, а иногда их нет». «Облако живое? – Да, оно как будто ходит. – Велосипед живой? – Да, он катится».

Кан (11 лет): «Ручей живой? – Да, он течет. – Озеро живое? – Да, там всегда что-то шевелится. – Облако живое? – Да, мы видим, как оно движется. – А трава? – Да, она может расти».

Ответы этих детей очевидно оставляют впечатление, что жизнь и движение приравниваются друг к другу на чисто вербальном уровне. Иначе говоря, слово «жизнь» означает просто движение, но движение не имеет тех признаков, которые бы для нас, взрослых,

характеризовали жизнь, то есть способности передвигаться самостоятельно, намеренно и пр. Ребенок говорит, что ручей живой, так же, как физик бы сказал, что тот «находится в состоянии движения», ускоряется и т. д.

Мы полагаем, что это еще не все, и что движение вообще обладает для ребенка свойствами живого. К этому пониманию нас привели три веские причины. Во-первых, в спонтанных вопросах детей мы обнаруживаем доказательство тому, что стремление определить, что такое жизнь, действительно занимает их мысли и что уподобление жизни движению имеет для них значение. Так, Дэл в 6 ½ лет (см. L.P., с. 268) спрашивает: «Они мертвые (про листья)? – Да. – Но они шевелятся от ветра». Следующая причина – это то, что вторая стадия предшествует той стадии, когда ребенок различает самостоятельное движение и движение под влиянием внешних сил (третья стадия). Средний возраст детей на этой стадии – 6–8 лет, тогда как третья стадия длится у детей в среднем с 8–9 до 11–12 лет. Между тем именно на третьей стадии, за несколькими исключениями, происходит разделение движения на самостоятельное и вызванное внешними силами, а до этого момента все движение считается самостоятельным, и поэтому уподобление жизни движению не является чисто вербальным. Наконец, третьей причиной является то, что все исследования детского физического развития, которые мы провели позднее (см. С.Р.), подтверждают наличие этой путаницы между движением механическим и биологическим.

§ 3. Третья и четвертая стадии: жизнь приравнивается к самостоятельному движению, а затем присваивается животным и растениям

Лучшим доказательством подлинности представлений на первой и второй стадии является систематизация и устойчивость понятий, которые мы здесь рассмотрим как характерные для третьей стадии. Понимание жизни как самостоятельного движения характеризует период, когда наиболее ярко и часто проявляется детский анимизм. Однако прежде чем ребенок придет к этой систематизации, ему придется долго нащупывать, что такое понятие «жизнь», и в итоге

приравнять его либо к деятельности в общем смысле, либо к любого рода движению.

Вот несколько ответов наиболее вдумчивых детей, находящихся на этой стадии.

Сарт (12 ½): «Ты знаешь, что такое быть живым? – Да. – Муха живая? – Да. – Почему? – Потому что если бы она не была живая, не смогла бы летать». «Велосипед живой? – Нет. – Почему? – Это мы его заставляем ехать. – Лошадь живая? – Да. – Почему? – Она помогает человеку». «Облака живые? – Да. – Почему? – Нет, нет. – Почему? – Облака не живые. Если бы они были живые, они бы путешествовали [уплывали, когда сами захотят]. Это ветер их подталкивает [!]. – Ветер живой? – Да. – Почему? – Он живой, потому что это он толкает облака. – Ручьи живые? – Да, потому что это вода, которая течет. – А машина? – Нет, это мотор заставляет ее ехать. – А мотор живой? – Нет, это человек его заводит. – Солнце живое? – Да, это солнце делает солнечно, оно освещает день». «Озеро живое? – Нет, потому что оно всегда такое и никогда не движется [не движется самостоятельно]».

Фран (15;5): «Червяк живой? – Да, он может передвигаться. – Облако живое? – Нет, его толкает ветер. – Велосипед живой? – Нет, это мы их двигаем. – Ветер живой? – Нет, он точно движется, но его толкает что-то другое [!]. «Огонь живой? – Да, он шевелится сам по себе. – А ручей? – Да, он течет самостоятельно. – Ветер живой? – Да. – Ты мне говорил, что нет. Что ты думаешь? – Он живой. – Почему? – Он движется сам по себе. – Почему? – Он сам себя толкает [!]. – Облако живое? – Нет, его толкает ветер».

Барб (6 лет) очень четко ответил, несмотря на свой малый возраст: «Что можно назвать живым? – Бабочек, слонов, людей, солнце. – А луну? – Тоже. – А камни живые? – Нет. – Почему? – Не знаю. – Почему? – Но они же не живые. – Машины живые? – Нет. – Почему? – Не знаю. – А что значит быть живым? – Это двигаться самому [!]. –

Вода живая? – *Нет*. – Она же течет сама? – *Ну, тогда живая [!].* – Ветер живой? – *Да*». Впрочем, дальше мы видим, как Барб в силу своего возраста возвращается на вторую стадию: «Камни живые? – *Нет*. – А когда катятся? – *Да, когда катятся, они живые. Когда они лежат спокойно, они не живые*».

Юг (8 ½): «Облака живые? – *Нет, это ветер их толкает*. – Вода живая? – *Нет, это ветер ее толкает*. – А велосипед? – *Нет, он едет, когда на него садятся верхом*. – Что более живое – ветер или велосипед? – *Ветер, он летит, когда сам захочет. А велосипед мы иногда останавливаем*».

Пуа (7;2): «Облака живые? – *Нет, потому что они не движутся, потому что их ветер толкает*». Ветер, солнце и земля живые, «*потому что они движутся*».

Ник (10;3): Облако не живое, «*потому что оно не может двигаться. Оно неживое. Это его ветер толкает*». Ветер, наоборот, живой, «*потому что он толкает другие вещи и сам по себе движется*».

Шант (8;11) наделяет жизнью звезды, облака, ветер и воду, «*потому что они идут, куда хотят*», но не считает живым озеро, «*потому что озеро не может перейти из одного озера в другое*», и т. д.

Мос (11;6) отрицает наличие жизни в машинах, воде и т. д., «*потому что она не может двигаться*», но он наделяет ею огонь, звезды, облака, «*потому что они движутся*». Очевидно, что он думает о самостоятельном движении.

Само собой разумеется, большинство этих ответов менее четкие, чем в предыдущем случае, учитывая, что детям сложно осознавать собственную мысль. В другой книге (J. R., гл. IV, § 2) мы обсуждали примеры Гранда, Шнея и Хорна, которые находятся на этой стадии, но не могут объяснить, что такое жизнь, в тех примерах, которые приводят.

Нет нужды много говорить о четвертой стадии, на которой жизнью наделяются только животные или животные и растения. Видимо, три четверти детей переходят к ней только к 11–12 годам. А до того жизнью и сознанием регулярно наделяются звезды и ветер.

Большинство детей, находящихся на двух последних стадиях, понимают жизнь и сознание одинаково, но есть и такие, как Сарт, кто понимает сознание более широко. И сейчас мы рассмотрим, почему так происходит.

§ 4. Заключение: что дети понимают под словом «ЖИЗНЬ»

Поразительно, как точно четыре стадии, которые мы только что проанализировали, соответствуют четырем аналогичным стадиям, выделенным по отношению к наличию сознания у вещей. Хотя всего 40 % детей в обоих исследованиях находятся на одной и той же стадии, развитие понятий сознания и жизни подчиняется одним и тем же законам и происходит в одном направлении. Конечно, как мы уже отметили, многочисленные случайные идеи иногда заставляют детей колебаться, но хотя некоторые дети объясняли жизнь способностью говорить, наличием крови и т. п., все без исключения (разумеется, среди тех, кто знал слово «жизнь») говорили о действии и движении. Таким образом, мы можем считать нашу схему универсальной.

И вот мы оказываемся перед той же проблемой, что и при исследовании отношения ребенка к наличию сознания у вещей: всегда ли переход от одной стадии к другой линеен или случается инверсия смысла, которая временно возвращает некоторых детей на предыдущие стадии? Очевидно, что в обоих случаях будет одно и то же, и что три фактора наблюдаемой регрессии, которые мы обнаружили в отношении эволюции понятия «сознание», справедливы также и в отношении понятия «жизнь».

Еще интереснее было бы определить природу отношений между понятиями «жизнь» и «сознание». В том, что касается толкования понятий, мы обнаружили довольно четкий результат. Среди опрошенных детей 40 % оказались на одной и той же стадии в обоих исследованиях. Еще 40 % оказались на более продвинутой стадии по отношению к понятию «жизнь», то есть они наделили большее количество объектов сознанием, чем жизнью. Наконец, лишь 20 % испытуемых продемонстрировали обратное соотношение, то есть признали живыми те объекты, у которых отрицали наличие сознания.

Таким образом, дети толкуют понятие «жизнь» менее широко, чем понятие «сознание».

Это особенно поражает, когда речь идет о маленьких детях. Иначе говоря, дети, находившиеся на первой или второй стадии понимания сознания, обычно были на более продвинутой стадии в отношении понятия «жизнь». С теми, кто постарше, картина была обратная: дети на третьей и четвертой стадии чаще всего находились на одной и той же стадии в обоих наших исследованиях.

Само собой, эти данные мы получили, приняв необходимые меры предосторожности, то есть мы не задавали детям вопросы в одном и том же порядке. Одних мы расспрашивали о «жизни», перед тем как спросить о сознании, других опрашивали в обратной очерёдности. Других сначала спросили о «знании», затем о «жизни» и, наконец, о «чувствовании» и т. д. Мы изучили все эти примеры, чтобы понять, не содержат ли они бессмысленных повторений. И кажется, полученный нами результат не содержит «системных ошибок».

Какое из этого можно сделать заключение? По-видимому, есть основания признать, что эволюция понятия «жизнь» определяет эволюцию понятия «сознание». Иначе говоря, после того как ребенок создаст свою классификацию «живого» и «неживого», он начинает делать то же самое в отношении «сознания». Естественно, он делает это не рассуждая и ненамеренно, во всяком случае, если это маленький ребенок. Отсюда и временной интервал в эволюции этих двух понятий. Но, размышляя о «жизни», ребенок привыкает делить природные явления на разные типы и мало-помалу, рассуждая об этих типах (самостоятельного движения), влияет на присвоение сознания вещам.

Отсюда понятно, какое огромное значение имеет для мышления ребенка объяснение того, что такое «движение». Это объяснение мы и будем анализировать в следующей нашей работе (С. Р.). Пока скажем только, что расширение понятия «жизнь», как нам представляется, означает наличие во вселенной ребенка некоего континуума свободных сил, деятельности и интенциональности. Между магической причинностью, когда все крутится вокруг меня самого, и динамизмом материальной силы понятие «жизнь» является промежуточным звеном: родившись из идеи, что у вещей есть цель, и чтобы к ней прийти, нужна какая-то свободная деятельность, понятие «жизнь»

постепенно редуцируется до понятия силы или причины самостоятельного движения.

Глава VII. Истоки детского анимизма

Моральная необходимость и физический детерминизм

(пер. Анастасии Котиковой)

Нельзя подступиться к рассмотрению истоков детского анимизма, не обсудив предварительно три аспекта. Прежде всего важно определить, в какой форме у детей проявляется спонтанное выражение анимизма. Поэтому в первом параграфе мы сгруппируем некоторые данные, которые удалось собрать путем чистого наблюдения (в отличие от данных, полученных при опросах). Далее нам надо будет проанализировать единственное убеждение, одновременно систематическое и совершенно спонтанное, которое выявили наши опросы: детское убеждение в том, что солнце и луна идут за ними. В-третьих, нам надо изучить, какой тип необходимости (моральная необходимость или физический детерминизм) ребенок приписывает размеренному ходу светил, законам природы. Изучение этой готовности солнца и луны следовать за ребенком попутно подведет нас к исследованию более общего характера, необходимого для анализа истоков анимизма. И затем мы сможем в качестве итога предложить очерк истоков происхождения детского анимизма.

§ 1. Детский спонтанный анимизм

Работы по психологии и педагогике полны упоминаний спонтанных признаков анимизма, выявленных авторами у детей. Мы не будем утомлять читателя их перечислением прежде всего потому, что не все эти признаки равноценны. Анимизм в детской игре (очеловечивание кукол) – это отдельный вопрос, которого мы здесь не будем касаться.

Начнем с некоторых воспоминаний взрослых людей. Особенно важны воспоминания глухонемых, потому что они показывают, какую эмоциональную окраску может принять анимизм у детей, которые вовсе не получили религиозного воспитания.

Уильям Джеймс^[33] приводит пример глухонемого (Т. д'Эстрелла), который стал преподавателем и вспоминает детство (рассказывая о себе в третьем лице):

Луна более всего возбуждала его любопытство. Он испытывал страх, но неизменно любил смотреть на нее. В полной луне он увидел размытые очертания лица. После этого он предположил, что луна – живое Существо. Тогда он попробовал найти доказательства, живая она или нет. Исследование свое он провел четырьмя различными способами. Сначала он покачал головой влево-вправо, не сводя глаз с луны. Ему показалось, что она повторяет движения его головы: поднимается и опускается, приближается и удаляется. Он и про фонари думал, что они живые, поскольку проводил над ними похожие эксперименты. Затем во время прогулок он следил, идет ли за ним луна. Ее диск, казалось, следовал за ним повсюду...

(Продолжение см. в гл. IV, § 15.)

Другой глухонемой, которого также изучал Джеймс^[34], говорил о солнце и луне так:

К этим светилам я испытывал некое благоговение из-за их способности освещать и согревать Землю.

Затем, позднее:

Мать говорила мне о том, что на небесах есть особое существо, и торжественно указывала перстом вверх. Горя желанием узнать о нем больше, я осаждал ее вопросами, пытаясь узнать, кто это: солнце, луна или звезды^[35].

В воспоминаниях обычных детей анимизм, что естественно, имеет другую эмоциональную окраску. Часто встречаются, например, воспоминания такого рода.

Одна из нас вспоминает, как в детстве она возложила на себя следующие обязательства. Если ей случалось ненароком задеть торчащий из земли камень, она возвращала его на место, чтобы он не

расстраивался от того, что его сдвинули. Или, если она несла домой цветок или камешек, то набирала еще несколько цветов или камней, чтобы они не чувствовали себя одиноко и оставались в привычном окружении.

Другая девочка взяла за правило время от времени перекладывать камни на дорожке, чтобы им не надоедало смотреть на одно и то же.

Это последнее воспоминание полностью совпадает с воспоминанием мисс Ингелоу, о котором рассказывает Джеймс Сёлли^[36].

Но давайте оставим эти воспоминания в стороне и перейдем к высказываниям и вопросам, которые мы слышали при непосредственном наблюдении. Хорошо известно, что в детских вопросах очень часто прослеживается анимистическая установка и что обычно именно наблюдение за движением побуждает детей задавать вопросы анимистического характера. Стенли Холл, в частности, подтвердил наблюдение Джеймса Сёлли о том, что пытливый ребенок отождествляет жизнь с движением^[37]. Он также заметил, что дети, даже имеющие представление о Боге, наделяют вещи большой организующей силой^[38]. Стенли Холл выделил, например, следующие вопросы о ветре:

Мальчик (6 лет): *«Отчего дует ветер? Его кто-то толкает? Я думал, он должен остановиться, когда сталкивается с домом или большим деревом»*. И наконец: *«Он знает, что переворачивает наши листки [бумаги]?»*^[39]

Этот последний вопрос встречается у детей того же возраста и по отношению к другим движущимся объектам:

Дэл (6 ½ лет) видит, как шарик катится по наклонной площадке в сторону м-ль В.:

«Отчего он катится? – Потому что земля не ровная, а с наклоном, и он катится вниз. – Он [шарик] знает, что вы там?» (L. P., с. 264).

У детей того же возраста мы отмечали следующие рассуждения:

Лев (6 лет) смотрит на то, что делает Хей (6 лет): «Две луны. – Нет, два солнца. – Солнца, они не такие, у них нет рта. На небе солнца вот такие. – Они круглые. – Они круглые, но у них нет глаз, нет рта. – Нет, есть! Они же видят. – Да нет же, видит только Господь Бог» (Л. Р., с. 36).

Вильгельм Расмуссен^[40] заметил у своей четырехлетней дочери убеждение, что луна за нами следует; это убеждение мы уже много раз отмечали и подробно разберем его в следующем параграфе:

Р., 4 года, заметив луну: «Это луна, она круглая... Мы идем, и она идет». Затем, когда облако закрыло луну: «Вот, теперь ее убили». Р. объяснили, что луна не движется, это только так кажется. Но три дня спустя Р. говорит: «Иногда луна пропадает; это она ходит в гости к дождю, в облака, или спряталась от холода?»

Вопросы детей 5–7 лет также часто касаются смерти и, таким образом, свидетельствуют о поисках определения жизни. В главе VI (§ 2) мы упомянули вопрос Деля, который отлично демонстрирует отождествление жизни и движения: «Эти листья мертвые? – Да. – Но они шевелятся от ветра!»

У детей помладше анимизм куда более имплицитный и трудно формулируется. Они не задаются вопросами о том, знают ли вещи, что делают, или о том, что живое, а что мертвое, потому что анимизм еще ни разу не ставился ими под сомнение. Они лишь рассуждают о вещах так, как говорили бы о людях, наделяя их волей, желанием, осознанной деятельностью. Сложность в том, чтобы в каждом случае понять, насколько эти выражения отвечают убеждению ребенка и не являются ли они исключительно вербальными. Но расспросить об этом детей совершенно невозможно. Единственный способ узнать это – внимательно наблюдать как за поведением ребенка, так и за его словами. Вот, например, маленькая девочка обнаруживает однажды утром, что глаза ее куклы провалились внутрь головы: отчаяние, слезы! Девочке обещают отнести куклу в магазин для починки. И на протяжении трех дней малышка с явным беспокойством ежесекундно спрашивает, не больно ли кукле и не страдает ли она, когда ее чинят.

Но в большинстве случаев поведение ребенка далеко не так информативно. В тот момент, когда какое-то высказывание кажется анимистическим, лучший способ проверить, для чего конкретно употребляется данное выражение – это сравнить его с другими высказываниями того же ребенка. Вот пример методики, которую мы использовали, чтобы понять, как ребенок задает вопросы «кто» и «кого». Поразительной особенностью речи 2–3-летних детей является то, что они употребляют вопросительное слово «кто» для обозначения вещей, как если бы те были людьми: «Это кто – поезд?» Что это – анимизм или просто речевая экономия?

Нел (2;9), знает слово «что» («qu'est-ce que»), как показывают следующие вопросы: «*Что тут такое?*» [мусорное ведро], «*Что там, коробки, да?*» [картонные коробки], «*Что ты там делаешь?*», «*Что это такое?*» [опрокинутая тележка, забытая в углу]. Тот же вопрос она задавала про осколки тарелок, камни, рябину, луг, неработающий фонтан, ствол дерева, мох, ежевику, рисунок. Мы видим, что вещи, обозначаемые словом «что?», – это только неподвижные предметы. А вот слово «кто» Нел использует, чтобы спросить: 1) про людей: «*Кто там музыку играет?*», «*А кто его одолжил [карандаш]?*»; 2) про животных: коров, собак и т. д. Вопрос «*кто кричит?*» задавался про кур, дроздов, скворцов, воронов, сов и пр., которые были у Нел перед глазами или не на виду. Увидев кузнечика, Нел спросила: «*Кузнечик, да? Это кто?*» [кузнечик ли это]; 3) про поезд: «*Кто это там [звук поезда]? Кто там – поезд?*» [Нел, без сомнения, хочет просто спросить: «Это поезд?», но «кто» при этом не становится менее явным]; 4) про лодки: «*Кто это там?*» [про баркас, который Нел видит на озере, не похожий на привычные ей пароходы]; 5) про механические звуки: «*Это кто кричит?*» [про машину], «*Это кто бабахнул?*» [про ружье], «*Кто сделал бум?*» [про то же]. Правда, в последнем случае Нел, вероятно, хочет спросить, кто стреляет, или кто ведет машину, и т. п. Но вряд ли такое объяснение подойдет для всех случаев подобного рода; 6) про воду: «*Кто сделал*

пятна? Это дождь [испачкал] камин?»; 7) про круглые гладкие камешки: «Кто это там? [про камешек, на который Нел только что плюнула] Это в кого я плюнула?»

Таким образом складывается впечатление, что Нел употребляет слово «кто» для всех движущихся объектов и таким образом «оживляет» их. Мы также отмечали использование слова «кто» применительно к рекам (Рона) и озерам детьми вплоть до 7 лет. Разумеется, употребление слова «кто» само по себе ничего не доказывает. Но мы должны помнить о том, что те же движущиеся объекты вызывают у детей раннего возраста бесконечные анимистические высказывания, и само их количество, похоже, указывает на направление мышления, а не просто метафоричность речи:

Кли (3;9): «Она пошла бай-бай, машина (в гараже). Она сидит дома из-за дождя».

Бад (3 года): «Колокола проснулись, да?»

Нел (2;9) увидела каштановое дерево с дуплом: «Оно не плакало из-за дырки [когда ее делали]?» Говоря о камне: «Не трогать мой сад!.. Он будет плакать».

Нел бросает камень на склон, поросший травой. Камешек скатывается обратно под уклон: «Видишь камешек! Он боится травы».

Нел поцарапалась о стену. Она смотрит на руку: «Кто сделал эту царапку?.. Мне больно. Это стенка меня стукнула».

Дар (с 1;8 до 2;5) подносит свою маленькую машинку к окну и говорит: «Машина видеть снег». Однажды вечером картина (на которой изображены знакомые ему персонажи) падает на пол. Дар вскакивает в кровати и с плачем кричит: «Мамочки [женщины] упали, больно!» Дар смотрит на серые облака. Ему говорят, что будет дождь: «А! Это ветер. Непослушный ветер, надо дать ветру на-на [выпороть его]. – Ты думаешь, ему от этого будет больно? – Да». Несколькими днями позже: «Непослушный ветер. Нет, он не плохой. Это дождь плохой. Ветер хороший. – Почему дождь

плохой? – Потому что мама катит тачку, и тачка вся мокрая». Дар не может уснуть. По его просьбе оставляют свет: «Свет хороший». Одним зимним утром, в тот момент, когда солнце входит в комнату: «О! Здорово! Солнце пришло греть батарею».

В последнем случае мы видим склонность ребенка (уже отмеченную Джеймсом Сёлли) рассматривать природные объекты как больших детей – послушных или дурных, в зависимости от их действий.

Каждый из этих случаев, конечно, спорный. Но постоянство такого способа выражения мыслей доказывает, насколько мало дети озабочены различием вещей и живых существ. Все движущиеся вещи описываются как обладающие сознанием. Все события описываются как преднамеренные действия. Так, слова «стенка меня стукнула» указывают на склонность ребенка рассматривать любое сопротивление как намеренное. Мы тем не менее сознаем, насколько сложен непосредственный анализ этих высказываний. Однако подобные высказывания наверняка идут от от скрытого анимизма, и этот аргумент нам кажется наиболее весомым, потому что только к 5–7 годам дети задаются вопросами о жизни и сознании вещей, тогда как ранее подобные проблемы нисколько их не смущали, как будто решение было очевидным и не требовало раздумий.

Итак, мы обнаруживаем два периода детского спонтанного анимизма. Первый, до 4–5 лет, – анимизм всеобъемлющий и имплицитный: у любой вещи в любой момент может появиться намерение или осознанная деятельность, если какое-то случайное сопротивление или конфликт повлияет на сознание ребенка (камешек, который скатывается обратно по склону, стена, которая делает больно, и т. п.). Но этот анимизм не озадачивает ребенка. Он сам собой разумеется. И наоборот, с 4–6 лет начинают возникать вопросы на эту тему, а значит, имплицитный анимизм постепенно исчезает и частично заменяется интеллектуальной систематизацией. Именно в это время появляется возможность проводить опросы среди детей, и начинаются те стадии, которые мы изучили в двух предыдущих главах.

§ 2. Солнце и луна идут за нами

Анимизм, о котором свидетельствуют вопросы и рассуждения детей 5–7 лет, появляется, когда дети сталкиваются с явлениями неожиданными и потому непонятными. Но из-за того что наибольший интерес ребенка вызывают только эти явления, кажется, что спонтанный анимизм встречается редко. Но это не так. В следующем параграфе мы увидим, что ребенок представляет мир как сообщество, члены которого подчиняются нравственным и общественным законам. Поэтому анимистические вопросы и немногочисленны; и действительно – как мы неоднократно видели (L. P., гл. V), именно исключение из правил поражает воображение ребенка и озадачивает его.

Если это так, то у ребенка можно обнаружить неявные, но при этом образующие целую систему анимистические убеждения. Это мы и собираемся показать, рассмотрев убеждение, анализ которого позволит сделать переход от изучения спонтанного анимизма к анализу того, какого типа необходимость ребенок приписывает законам природы. Это убеждение, согласно которому ребенок считает, что солнце и луна постоянно следуют за ним. Насколько мы можем судить по опросам большого числа детей в Женеве, Париже и других местах, это убеждение очень распространено и потому вполне спонтанно. Кроме того, в предыдущем параграфе мы упоминали, что его демонстрировали и четырехлетняя дочь Расмуссена, и глухонемой, которого опрашивал Джеймс. Мы также видели многочисленные спонтанные проявления этой идеи при опросах на тему анимизма. Детей, ответы которых мы приведем сейчас, мы не расспрашивали об анимизме. Это другие испытуемые, которых мы специально опросили о небесных телах, причине их движения и т. д.

Методика, которой мы придерживаемся, чтобы не влиять на ответ ребенка, чрезвычайно проста. Мы спрашиваем: «Что делает солнце, когда ты гуляешь?» Если у ребенка есть убеждение, что солнце следует за ним, он сразу ответит: «Оно идет за нами». Если у него нет такого убеждения, то вопрос будет слишком неопределенным и не даст ему никакой подсказки. Тогда ребенок ответит: «Оно нам светит», «Оно нас греет» и т. п. Можно также напрямую спросить: «Солнце движется?»; этого часто достаточно, чтобы ребенок начал говорить спонтанно.

Мы выявили три стадии. На первой ребенок убежден, что солнце и луна следуют за ним, как птица, которая прыгает с крыши на крышу. В среднем эта стадия длится до 8 лет, но примеры подобного убеждения можно встретить вплоть до 12 лет. На второй стадии ребенок одновременно допускает, что солнце следует и не следует за нами. Здесь есть противоречие, которое ребенок пытается разрешить как может: солнце неподвижно, но его лучи идут за нами, или солнце стоит на месте, но поворачивается так, чтобы всегда видеть нас, и т. п. Средний возраст детей на этой стадии – 8–10 лет. Наконец, в среднем с 10–11 лет ребенок знает, что нам только кажется, будто солнце и луна идут за нами, и что это иллюзия, связанная с тем, что светила очень далеко от нас. С точки зрения анимизма – а здесь нас интересует только он, – две первые стадии анимистичны, а для третьей характерно исчезновение анимизма, связанного с небесными светилами. На первой стадии ребенок четко и без колебаний наделяет луну и солнце сознанием и волей.

Вот примеры первой стадии:

Жак (6 лет): «Солнце движется? [с этих слова мы начинаем опрос: перед этим мы спросили у Жака только имя и возраст]. – Да, когда мы идем, оно идет за нами. Когда мы поворачиваем, оно тоже поворачивает. А за вами оно не идет? – А почему оно движется? – Потому что когда мы идем, оно идет. – Почему оно идет? – Чтобы слышать, о чем мы говорим. – Оно живое? – Да, конечно! А то оно не могло бы идти за нами, не могло светить». Чуть позже: «Луна движется? – Тоже когда мы идем, даже лучше солнца, потому что когда мы бежим, она бежит, а солнце, когда мы бежим, идет. Луна ведь сильнее солнца, потому и быстрее. Солнце никогда не сможет ее поймать. [Эта иллюзия и в самом деле более ярко проявляется в отношении луны, чем солнца]. – А когда мы не идем? – Луна останавливается. Но когда я останавливаюсь, другой мальчик бежит. – Когда ты бежишь, а твой товарищ бежит в другую сторону, что происходит? – Она бежит за ним». В конце опроса, который касался также причины движения в целом, мы спросили: «Как сегодня движется солнце? – Оно

не движется, потому что мы не идем. А, нет, оно должно двигаться, потому что там едет повозка».

Бов (6;5): «Что делает солнце, когда ты гуляешь? – Оно идет со мной. – А потом, когда ты возвращаешься домой? – Оно идет с кем-то другим. – В ту же сторону, куда шло до этого? – Или в другую. – Оно может идти в любую сторону? – Да. – Оно может пойти куда захочет? – Да. – А когда два человека идут в разные стороны? – Солнц много. – Ты видел эти солнца? – Да, чем больше их становится, чем больше я гуляю, чем больше я их вижу». Чуть позже: «Луна движется? – Да, когда я вечером хочу пойти на берег озера, когда выхожу, луна ходит со мной весь вечер. Если я хочу покататься на лодке, она тоже идет со мной, и солнце, оно тоже ходит со мной, пока не легло спать».

Кам (6 лет) говорит о солнце: «Оно идет с нами, потому что смотрит на нас. – Почему оно смотрит? – Оно смотрит, как мы себя ведем». Луна приходит ночью «потому что есть люди, которые хотят работать. – Почему луна движется? – Потому что пора идти на работу. Вот она и выходит. – Почему она движется? – Потому что она идет работать вместе с людьми. – Ты так думаешь? – Да. – Она работает? – Она следит, чтобы они хорошо работали».

Хуб (6 ½): «Что делает солнце, когда ты гуляешь? – Оно движется. – А как? – Оно идет со мной. – Почему? – Чтобы светить, чтобы было хорошо видно. – Как же оно с тобой ходит? – Потому что я на него смотрю. – А что его заставляет двигаться, когда оно идет с тобой? – Ветер. – Ветер знает, куда ты идешь? – Да». «Когда я гуляю, куда идет солнце? – С вами. – [Мы указываем Хубу на двух прохожих, идущих в противоположных направлениях]. Смотри, если ты пойдешь туда, а я сюда, что будет делать солнце? – Пойдет с вами. – Почему? – Со мной...»

Жак (6 ½): «Что делает луна, когда мы гуляем? – Она катится за нами. – Почему? – Потому что ветер ее толкает. – Он знает, куда мы идем? – Да. – А луна? – Также. – Она сама идет за нами или ее заставляют? – Она

идет, чтобы нам светить». «Где ты гулял? – На Площади [площадь Плен-де-Пленпале в Женеве, место общественных прогулок]. Луна катилась». «Она тебя видит? – Да. – Она знает, что ты гуляешь по Площади? – Да. – Это ей интересно? – Да, ей это интересно. – Она знает, как тебя зовут? – Нет. – А меня? – Нет. – Она знает, что есть дома? – Да. – Она знает, что у меня есть очки? – Нет».

Сар (7 лет): *«Что делает солнце, когда ты гуляешь? – Двигается. Когда я не двигаюсь, оно тоже не двигается. И луна тоже. – А если ты пойдешь обратно? – Оно развернется».*

Кенн (7 лет): *«Ты уже видел луну? – Да. – А что она делает? – Она идет за нами. – Она взаправду идет за нами? – Да. – Она не продвигается вперед! – Нет. – Значит, она не идет за нами на самом деле. – Она идет за нами. – Почему она идет за нами? – Чтобы показать нам дорогу. – Она знает дорогу? – Да. – А какие дороги? – ... – Она знает дороги Женевы? – Да. – А дороги Салева? – Нет. – Дороги Франции? – Нет. – А людей Франции? Что луна делает? – Она ходит за ними. – А там тоже есть луна? – Да. – Это та же самая луна, что и здесь? – Нет, другая».*

Мы приводили пример ответов семилетнего Джамба в отношении магии (гл. IV, § 15). Когда Джамбу исполнилось 8 1/2 лет, мы снова смогли его опросить, и он по-прежнему считал, что светила ходят за ним. *«Когда ты гуляешь, что делает солнце? – Оно за нами идет». «А луна? – Также, как солнце. – А если кто-то пойдет тебе навстречу, за кем оно пойдет? – Оно пойдет за одним, а когда он придет, то пойдет за другим».*

Блонд (8 лет): *Луна «идет вместе с нами, она идет за нами. – Она за нами взаправду идет или это только так кажется? – Она за нами взаправду идет».*

Сарт (12 ½!): *«Луна может делать все что хочет? – Да, когда мы идем, она идет за нами». «Она за тобой идет или не движется? – Она за мной идет. Она останавливается, когда я останавливаюсь. – Если я тоже пойду, за кем она*

пойдет? – *За мной.* – За кем из нас? – *За вами.* – Ты думаешь, она идет за всеми? – *Да.* – Она может быть везде сразу? – ...»

Хорошо видно, насколько спонтанны ответы детей. Мы высказывали предположения, которые им противоречат, но это ничего не меняло. Вопрос о том, действительно ли небесные светила следуют за нами или нам только кажется, остается непонятым. Вопрос про двух прохожих, идущих в разных направлениях, озадачивает ребенка, но не переубеждает его. Ответы детей на второй и третьей стадии показывают, насколько прочное и систематическое (в сравнении с ними) убеждение обнаруживают ответы детей на первой стадии.

Вот примеры второй стадии: светила следуют за нами, при этом оставаясь неподвижными.

Сарт (11;5): «Луна движется? – *Да.* – Когда мы гуляем, что происходит? – *Мы видим, что она всегда идет вперед.* – Она за нами идет или нет? – *Она за нами идет, потому что она большая.* – Она идет вперед или нет? – *Да.* – Когда луна идет за нами, она движется или нет? – ...*Не знаю.*». Сарт явно не понимает: с одной стороны, ему кажется, что луна за нами идет, а с другой, что она не движется. Сарт не может разрешить это противоречие.

Люг (12;3) не удовлетворяется, как Сарт, двумя противоречащими убеждениями, он пытается их примирить: «Что делает луна, когда мы гуляем? – *Она идет за нами.* – Почему? – *Ее лучи идут за нами.* – Она движется? – *Она движется, идет за нами.* – Тогда скажи... [пример с двумя прохожими, идущими в противоположном направлении]. – *Она остается на месте. Она не может идти сразу за обоими.* – Уже так случилось, что она не шла за тобой? – *Иногда, когда мы бегаем.* – Почему? – *Мы слишком быстро бегаем.* – Почему она ходит за нами? – *Чтобы увидеть, куда мы идем.* – Она нас видит? – *Да.* – Когда в городе много людей, что она делает? – *Она идет за кем-то другим.* – За кем? – *За многими.* – А как она это делает? – *Лучами.* – Она за ними взаправду идет? – *Можно сказать, что это мы, а можно сказать, что луна.* – Она движется? – *Она*

движется. – А как она это делает? – Она стоит на месте, а лучи следуют за нами [!]».

Брюл (8 лет): *«Что делает солнце, когда мы гуляем? – Оно идет за нами. – Почему? – Чтобы нам светить. – Оно нас видит? – Да. – Значит, оно идет вперед? – Вроде нет. – Тогда кто же идет за нами? – Оно идет за нами, но остается на месте [!]. – А как это получается? – Когда мы идем, если оглянуться, оно по-прежнему будет над головой. – Как это получается? – Когда люди хотят на него посмотреть, все они видят его над головой»*. Брюл потом объясняет, что оно «остается на месте», но посылает нам «свои лучи».

Хорошо видно, в чем заключаются эти убеждения. Ребенок продолжает верить, что солнце следует за нами. При этом он обнаружил сам (мы увидим это на примере Марта, который понял это в результате эксперимента) или откуда-то узнал, что солнце не движется. Он не понимает, как это возможно одновременно. Поэтому, как и Сарт, он принимает эти два противоречивых факта, не пытаясь их примирить: к тому же Сарт очевидно знает, что небесные светила «большие», но не понимает значения этого, что видно из его умозаключений. Или, как Люг и Брюл, ребенок искал объяснение самостоятельно и предположил, что солнце и луна неподвижны, но их лучи следуют за нами.

Приведем два случая, находящиеся между второй и третьей – стадиями:

Март (9;5): *«Что делает луна, когда ты гуляешь? – Она идет за нами, а потом останавливается. Это мы идем, а луна всякий раз приближается к нам, когда мы идем вперед. – Как она за нами идет? – Она остается на месте, а потом мы приближаемся к ней. – Как ты это узнал? – Когда мы проходили мимо домов, мы ее не видели, мы видели стену. – И что ты подумал? – Что она не движется. – Почему ты решил, что она следит за тобой? – Я ошибся: когда домов не было, мы всегда видели ее впереди. – Почему она движется? – А ее никто и не двигает! Она стоит на месте»*.

Фальк (8 лет) говорит о луне так же: *«Она идет за нами. – Почему? – Потому что она высоко и все ее видят. – Если ты пойдешь гулять и я тоже, но в другую сторону, за кем она пойдет? – Она пойдет за вами, потому что она к вам ближе. – Почему? – Потому что вы впереди. – Почему она ближе? – Она всегда стоит на одном и том же месте».*

Март и Фальк все еще находятся на второй стадии, так как считают, что мы приближаемся к луне, когда идем вперед, а значит, у этой иллюзии есть некоторое обоснование. Но они уже находятся и на третьей стадии, поскольку больше не допускают, что луна хоть каким-то образом передвигается (ее лучи больше не следуют за нами).

Вот несколько примеров третьей стадии. На этот раз ребенок полностью осознал иллюзию.

Пек (7;3): *«Когда ты гуляешь вечером, луна движется? – Она далеко, и кажется, что она движется, но это неправда».*

Куф (10;9): *«Когда мы идем, кажется, что луна идет за нами, потому что она большая. – Она за нами идет? – Нет. Я раньше думал, что она за нами следит и преследует нас».*

Дюг (7 ½): *«Что делает солнце, когда ты идешь гулять? – Оно светит. – Оно идет за тобой? – Нет, но его видно везде. – Почему? – Потому что оно очень большое».*

Так эволюционирует убеждение в преднамеренности движения небесных тел. Четкая преемственность этих ответов и разнообразие историй, рассказанных самыми маленькими детьми, явно показывают нам, что это убеждение спонтанно, родилось в результате непосредственного наблюдения и сформулировано ребенком задолго до наших расспросов. Общий характер этого спонтанного убеждения интересен с трех точек зрения.

Во-первых, факты, которые мы только что перечислили, явно свидетельствуют о существовании детского анимизма, и не теоретического (призванного объяснить явления), а эмоционального. Небесные светила проявляют к нам интерес:

«Иногда оно смотрит на нас, – говорит Фран (9 лет) о солнце, – иногда оно смотрит, какие мы красивые. – А ты красивый? – Да, по воскресеньям, когда я одет как взрослый». «Она смотрит и следит за нами», – говорит Га (8 ½) о луне. «Когда я иду, она идет; когда я останавливаюсь, она останавливается. Как по – пугай. – Почему? – Она хочет повторять за мной. – Почему? – Потому что она любопытная» (Пюр 8;8). Солнце ходит, «чтобы подслушать наши разговоры» (Жак, 6 лет), «оно смотрит, как мы себя ведем», а луна «смотрит, хорошо ли они [люди] работают» (Кам, 6 лет), и т. д.

Во-вторых, эти убеждения представляют большой интерес с точки зрения взаимосвязи между магией и анимизмом. Вспомним, что некоторые дети (гл. IV, § 2) верят в то, что они сами являются причиной движения светил: *«Это я (заставляю их двигаться), когда хожу»,* – говорит Нен в 4 года; *«Это мы»,* – говорит Джамб в возрасте 7 лет. С другой стороны, у детей, о которых мы только что упоминали, наоборот, создается впечатление, что за ними следуют самостоятельные существа, которые могли бы так же легко взять и уйти в другое место, если бы захотели. В зависимости от того, что ребенок считает причиной движения – себя самого или движущееся тело, можно говорить либо о магии, либо об анимизме. Как можно представить себе эти отношения? Очевидно, что в подобном случае магия и анимизм полностью взаимозависимы. Отправная точка – это чувство партиципации, обусловленное эгоцентризмом, то есть смешением «я» и мира: ребенок, постоянно замечая над собой или где-то рядом светила, сразу же думает (в силу заранее сформировавшихся эмоциональных связей, порожденных детским эгоцентризмом), что между движением светил и его собственным движением существует динамистическая партиципация или общность намерений. Если ребенок не размышляет об этой общности намерений, а значит, не задается вопросом, способны ли светила воспротивиться этому обязательству следовать за нами, мы имеем дело с магической установкой: у ребенка создается впечатление, будто он сам заставляет небесные тела двигаться. С другой стороны, в той мере, в которой ребенок удивляется покорности светил и наделяет их силой

сопротивляться, он тем самым одушевляет их и наделяет волей и желанием следовать за ним. Короче говоря, единственное различие между магией и анимизмом заключается в эгоцентризме. Абсолютный эгоцентризм приводит к магии; и напротив, ощущение того, что другие создания существуют сами по себе, ослабляет первичную партиципацию и в той же мере усиливает интенциональность этих созданий.

Наконец, убеждения, которые мы проанализировали в этом разделе, очень важны для осмысления детского понимания динамики, и мы снова столкнемся с ними в связи с объяснением движения природных объектов. Дети 7–8 лет, как правило, допускают, что светила движутся благодаря воздуху, ветру, облакам и т. д. Похоже, что здесь имеет место механическое объяснение. Но в это же время светила следуют за нами. Это добавляет к механическим силам магико-анимистический фактор, который указывает на настоящее значение детского понимания механики: что светила следуют за нами благодаря ветру и т. д., значит, по сути, что ветер, облака и т. д. являются соучастниками, что они тоже заняты нами, что все крутится вокруг человека.

Это подводит нас к изучению того типа необходимости, которую дети приписывают законам природы. Рассмотрев глубже этот вопрос, мы сможем вплотную приступить к проблеме происхождения детского анимизма.

§ 3. Физический детерминизм и моральная необходимость

Как мы видели в главе V, ребенок может найти два применения анимистического понимания природы: объяснить нечто случайное и объяснить регулярные явления. Между тем объяснить случайное – значит исключить его, постараться все подчинить неким правилам. Но что это за правила? Как показал Сёлли, а нам удалось подтвердить (L. P., гл. V), это скорее моральные или социальные законы, чем физические, *decus est*. Такова суть детского анимизма: природные существа обладают сознанием в той степени, в которой они выполняют некую функцию в миропорядке.

Эта особенность объясняет одновременно и роль, и границы детского анимизма. Мы много раз отмечали, что ребенок не настолько

склонен к антропоморфизму, как нам кажется. Он выделяет вещам ровно столько сознания, сколько необходимо, чтобы они выполняли присущие им функции. Так, ребенок 7 лет не скажет, что солнце видит нас в комнате или знает наше имя, но готов допустить, что солнце может отслеживать наш путь, потому что должно идти – за нами, «чтобы нас согреть» и т. д. Вода в реках не видит берега, ей неведомы боль или удовольствие. Но она знает, что движется вперед, и знает, когда надо разогнаться для преодоления препятствия. Потому что река бежит вперед, «чтобы дать нам воду», и т. д.

В этом отношении показателен следующий разговор:

Верн (6 лет) – ребенок, которому мы ни разу не задавали вопросов об анимизме и которого видим впервые. Мы его спрашиваем, почему лодка держится на воде, тогда как маленький камешек, более легкий, сразу же тонет. Верн размышляет и отвечает: *«Лодка умнее камня. – А что значит „умная“? – Она не делает того, что не надо делать»*. Мы видим смешение морального и физического. *«А стол умный? – Он вырезанный [= сделан из распиленного дерева], он не может говорить, не может ничего сказать. – А солнце умное? – Да, потому что оно хочет согреть. – А дом? – Нет, потому что он из камня. Камни все закрыты [они не могут ни говорить, ни видеть, они вещественны]. – Облака умные? – Нет, потому что они хотят победить солнце [= они противодействуют солнцу]. – Луна умная? – Да, потому что она светит ночью. Она освещает улицы и, наверно, еще охотникам светит, в лесу. – А вода в ручьях умная? – Она тоже немножко хорошая»*.

Мы видим значимость этих высказываний. Анализируя эту классификацию, мы неизбежно вспоминаем о том, что Аристотель называл «природой», и о том, что он называл «насилием». Для Верна солнечное тепло «естественно», поскольку внутренняя сила солнца направляет его к полезной для жизни цели, тогда как действия облаков «жестоки», поскольку противоречат солнцу. Более того, если мы позволим себе продолжить это смелое сравнение, то стоило бы отметить, что Верн считает природную деятельность «разумной», то

есть обусловленной не физической «необходимостью» (так как «необходимость» – это препятствие для деятельности «природы»), но моральным долгом: не делать того, «что не надо делать».

Первый проведенный опрос ставит нас перед проблемой, которая неизбежно возникает в отношении детского анимизма: что для ребенка «природа»? Совокупность физических законов? Высокоорганизованное сообщество? Или что-то среднее между ними? В этом нам следует разобраться. С учетом накопленных в предыдущих главах данных мы выдвигаем гипотезу, что ребенок наделяет вещи сознанием, для того чтобы объяснить прежде всего их иерархию и исполнительность. Ребенок наделяет вещи скорее моральными качествами, чем психикой.

Как проверить эту гипотезу? Все результаты прочих исследований, предпринятых для изучения того, как дети понимают динамику и материальный мир, приведут нас к ее принятию. А тем временем мы можем просто спросить детей, делают ли вещи то, что хотят, и если нет, то почему.

Этот способ привел нас к однозначному результату. Дети в возрасте до 7–8 лет не соглашались с тем, что вещи могут делать все, что хотят, и вовсе не потому, что у них нет воли, а потому, что их воля подчиняется моральному закону, в основе которого лежит принцип делать все возможное для блага человека. Несколько редких исключений, встреченных нами, только подтверждают эту интерпретацию: если ребенок этого возраста считает, что тот или иной объект не подчиняется никакому моральному обязательству, то он также полагает, что этот объект может делать что хочет, а свободен он потому, что никто им не командует. Значит, вещи обладают волей, но в большинстве случаев эта воля ограничена моральным долгом.

С другой стороны, к 7–8 годам появляется первое представление о физическом детерминизме: определенные движения, такие как ход облаков или течение рек, все чаще объясняются не моральным обязательством или законом, а исключительно физической необходимостью. Правда, это новое представление систематизируется медленно, касается лишь некоторых явлений, и только к 11–12 годам оно может окончательно заменить идею морального закона в детском понимании физических процессов. Кроме того, между 7–8 и 11–12 годами мы видим различные сочетания нравственной необходимости и

физического детерминизма без возможности выделить в данном периоде четкие стадии. Наконец, заметим, что до 7–8 лет в детском представлении о мире естественным образом присутствует элемент физической необходимости, но эта необходимость еще очень отличается от детерминизма, который появляется после 7–8 лет: можно сказать, что это такая телесная необходимость, которая в понимании ребенка непременно сопровождает моральную необходимость.

Приведем несколько произвольно взятых примеров, и в каждом из них отметим различие между моральной необходимостью и физическим детерминизмом.

Рейб (8;7): «Облака делают, что хотят? – *Нет...* – Они могут идти быстрее, если захотят? – *Нет.* – Они могут остановиться, если захотят? – *Нет.* – Почему? – *Потому что они все время идут.* – Почему? – *Чтобы предупредить, что пойдет дождь*». «Солнце может делать, что захочет? – *Да.* – Оно может остановиться, если захочет? – *Нет, потому что если оно остановится, то перестанет светить.* – А луна делает то, что хочет? – *Нет.* – Она может остановиться, если захочет? – *Да.* – Почему? – *Потому что если она захочет, она может не идти.* – Она может пойти спать, если захочет? – *Нет, потому что она светит ночью*». Если сравнить эти высказывания Рейба с последующими, можно увидеть, что регулярность движения облаков и светил объясняется их функцией, тогда как регулярность движения рек объясняется детерминизмом: «Реки делают, что хотят? – *Нет.* – Почему? – *Потому что они все время текут.* – Почему? – *Потому что они не могут остановиться.* – Почему? – *Потому что текут все время.* – Почему? – *Потому что их толкает ветер. Он нагоняет волны, и реки текут*».

Зим (8;1) полагает, что луна делает то, что ей захочется. Но ее власть ограничена: «Она может не приходить вечером, если захочет? – *Нет.* – Почему? – *Потому что не она командует [!]*». Что касается солнца, оно делает, что хочет, но все сводится к тому же: «Оно знает, что спряталось за

горой? – Да. – Оно само захотело или его заставили? – Оно само. – Почему? – Для того чтобы была хорошая погода».

Рат (8;10): «Облака могут плыть быстрее, если захотят? – Да. – Почему? – Потому что они идут сами. – Они могут уйти, когда захотят? – Да. – Сегодня [в дождливый день] они бы могли уйти? – Да. – А почему они этого не делают? – Потому что не делают. – Почему же? – Потому что идет дождь. – Это они так захотели? – Нет. – Что же тогда? – Это Господь Бог». «Солнце может перестать светить, если захочет? – Да. – Оно может прийти посреди ночи, если захочет? – Оно не хочет. Темно, оно ложится спать. – Оно могло бы, если бы захотело? – Да. – Оно уже так делало? – Нет. – Почему? – Ночью ему больше нравится спать. – Ты так думаешь? – Да. – Почему оно не приходит посреди ночи? – Оно не может. – Почему? – Если оно не приходит, оно не светит. Если оно приходит, оно светит. – Тогда почему оно не приходит, чтобы светить ночью? – Луна немножко светит. – Оно не может тоже прийти? – Оно не хочет приходить. – Оно могло бы прийти? – Да. – Почему оно этого не делает? – Люди бы подумали, что наступило утро. – Почему оно этого не делает? – Оно не хочет этого делать». Луной движут аналогичные мотивы: «Луна могла бы остановиться посреди ночи, если бы захотела? – Нет, потому что ей надо светить еще чуть-чуть».

Росс (9;9): «Солнце делает, что захочет? – Да. – Оно может идти быстрее, если захочет? – Да. – Оно может остановиться? – Нет». «Почему? – Потому что должно сиять подольше. – Почему? – Чтобы нас согреть».

Им (6 лет): «Облака делают, что хотят? – Нет, потому что они нам только дорогу показывают» [= они нам лишь показывают путь]. Здесь мы видим, что облакам приписывается необходимость следовать за нами, которой дети наделяют только светила. Этот ответ тем более значим, что Им умеет отстраняться от детерминизма в отношении, например, ручьев: «Вода в ручьях может делать все, что захочет? – Нет. Она может течь быстрее, но это если наклонить».

Жуиль (7 ½): «Солнце может делать, что захочет? – Да. – Оно может уйти посреди дня? – Нет. – Почему? – Потому что уже светло. – И что? – Оно не может. – Оно может уйти в полдень? – Нет. – Почему? – Так ведь уже светло. – А как делается день? – Господь Бог. – Он мог бы сделать день без солнца? – Да. – А днем обязательно должно быть солнце? – Да, без него идет дождь».

Ши (6 лет): «Солнце могло бы уйти посреди дня, если бы захотело? – Нет. – Почему? – Потому что оно должно светить весь день».

Кент (9;3): солнце не делает, что хочет, «потому что всегда должно идти делать день туда, куда оно всегда ходит». Таким образом, траектория движения солнца подчиняется моральному закону. То же самое для облаков и ветра: «Ветер всегда должен быть на своем месте». Про звезды: «Ночью они должны приходить туда, где были прошлой ночью». Про ручей: «Он должен всегда идти туда, где для него есть дорога».

А вот два исключения; начнем с ребенка, который наделяет свободой все объекты на том основании, что они «одни», то есть ими никто не командует и пристально за ними не следит.

Хад (6 лет): «Солнце может делать то, что захочет? – Да, потому что оно одно, и луна одна. – А облако? – Да, потому что оно одно вместе с другими облаками», и т. д. Смысл этих слов достаточно ясен по следующей реплике: «Ты можешь делать то, что захочешь? – Да, потому что мама мне иногда разрешает».

Отсюда видно, что исключение лишь кажется таковым. В другой раз ребенок наделит все вещи свободой и одновременно «доброй волей», что снова будет лишь кажущимся исключением по отношению к приведенным выше примерам:

Монт (7 лет): «Солнце может делать то, что захочет? – Да. – Оно может перестать светить? – Да. – Почему оно этого не делает? – Оно хочет делать хорошую погоду». «Ручьи

делают, что хотят? – *Да*. – Они могут бежать быстрее, если захотят? – *Да*. – Рона может перестать течь? – *Да*. – А почему она этого не делает? – *Она хочет, чтобы была вода*», и т. д.

Следует, наконец, отметить, что воля – это самая устойчивая форма анимистических способностей, которые ребенок приписывает вещам. Бывает, что дети 10–12 лет уже не наделяют природу ни сознанием, ни жизнью, но все еще оставляют за ней волю и усилие:

Куф (10;1): «Ручьи живые? – *Нет*. – Они знают, что они двигаются вперед? – *Нет*. – Они могут чего-то хотеть? – *Нет*. – Они могут хотеть бежать быстрее? – *Да*». Так же и солнце: «Солнце хотело бы иногда идти быстрее? – *Да*. – Оно чувствует, что хотело бы идти быстрее? – *Нет*». Для Куфа солнце на самом деле могло бы двигаться быстрее или медленнее по своему желанию.

Сразу же заметна важность этих фактов для эволюции понятия «сила». Отметим эту связь между силой и анимизмом, возникающую благодаря понятию «неосознанная воля». Позднее мы вернемся к этому вопросу.

А сейчас заключим, что ребенок более склонен объяснять природные закономерности через моральные законы, чем через законы природы. Эти объекты наделены волей. Они могли бы ее использовать по своему усмотрению, и нет для них ничего невозможного. Но, с одной стороны, они заботятся о нас, и их воля прежде всего – добрая воля, то есть воля, направленная на благо людей. С другой стороны, есть и правила. Природные объекты не самостоятельны: «не она командует», – говорит Зим о луне. И правда, с возраста 7–8 лет дети все чаще объясняют определенные движения, такие как течение ручьев или ход облаков, с позиции физического детерминизма. Но до 11–12 лет еще остается большое количество объектов, в основном светила и ветер, которые подчиняются примитивным моральным законам.

Было бы интересно определить для каждого возраста соотношение моральной необходимости и детерминизма. Но для этих целей эффективен не тот метод, который применяли мы, а метод менее вербальный и менее искусственный, который состоит в том, чтобы

побудить ребенка объяснить, каким образом происходит каждое движение и каждое природное явление. Мы испробуем его позднее. Потому мы рассмотрим вышеизложенное как простое введение в детское понимание динамики, введение, цель которого, прежде всего, определить суть детского анимизма и показать связь между этим анимизмом и более широкими проблемами, которые возникают в отношении понятия движения.

§ 4. Выводы. Важность опросов по детскому анимизму и природе «диффузного анимизма»

Интерпретировать результаты, полученные с помощью различных методов, описанных в V и VI главах, следует крайне осторожно. У этих методов есть один общий порок: они вербальны. Дети давали ответы не о конкретных предметах, которые мы держали в руках, чтобы понять, как они работают, а о вещах, которые мы упоминали только на словах. А потому результат, который мы получили, это не анимизм в действии, а определение слов «жить», «знать», «чувствовать» и т. д. Безусловно, эти определения дали нам постоянные элементы, и если мы ограничимся изучением вербального интеллекта, то сможем положиться на наши методы. Но какие выводы из этих результатов можно извлечь относительно перцептивных способностей?

Чтобы прояснить этот вопрос, оставим в полученных ответах только элементы отрицания, отбросив утвердительную часть ответа. С этой точки зрения интересны два вывода.

Вывод первый: мышление ребенка поначалу не различает живые и неживые объекты за отсутствием критерия для различения. Для нас, а скорее для здравого смысла взрослого человека, есть два вида критериев, чтобы выявить это отличие. Прежде всего, живые тела рождаются, растут и умирают. Интересно, что никто из опрошенных нами детей ни разу не назвал этот критерий. Иногда, правда, ребенок нам говорил, что растения «прорастают», но для него это был способ понять, что они одушевлены собственным движением, и движение роста было поставлено в один ряд с движением облаков или светил. Более того, изучая детский артифактизм, мы увидим, что для ребенка почти все объекты рождаются и растут: светила «рождаются» и

«вырастают», горы, камни, железо «вырастают» и т. д. Эти факты ясно доказывают, что способ появления и роста объектов не может служить ребенку критерием для различения живого и неживого. В этом смысле все природные объекты неразрывно связаны.

С другой стороны, для того чтобы отличить живую материю от неорганической, здравый смысл взрослого человека использует также закон инерции, который с развитием промышленности все глубже и глубже проникает в наш привычный способ мыслить. Физическое тело способно двигаться только под воздействием внешних сил, а живое существо (согласно здравому смыслу) само создает движение. Но очевидно, что это разделение появилось совсем недавно. Поэтому неудивительно, что дети на третьей стадии (а точнее, те самые, которые определяют жизнь через самостоятельное движение) все еще не способны увидеть разницу между очевидно спонтанным движением светил, ветра и т. п. и движением животных.

Словом, при всей нашей осторожности и старании не воспринимать буквально ответы детей нет сомнений в том, что мышление ребенка отталкивается от идеи универсальности жизни как от первичной идеи. С этой точки зрения анимизм никак не является осмысленной конструкцией, порожденной детским разумом. Это первичная данность, и лишь в ходе постепенной дифференциации дети начинают отличать живое от неживого. Активность и пассивность, движение собственное и полученное извне в этом смысле являются парными понятиями, которые мысль постепенно выделяет из изначального континуума, в котором все представляется живым.

Вывод второй: если живое и неживое изначально не различаются, то это тем более так в отношении осознанных действий и неосознанных движений, или скорее в отношении преднамеренных действий и механических движений. Возникает вопрос, не являются ли детские утверждения о сознании вещей обдуманными, но мы должны признать, что способность различать преднамеренные действия и механические движения не только не дается при рождении, но и предполагает уже очень развитое мышление. Ведь нет такого позитивного опыта, способного убедить разум в том, что вещи не помогают человеку и не вредят ему и что в природе властвует случай и инерция. Чтобы прийти к такому объективному взгляду на вещи, мышление должно избавиться от субъективности и преодолеть

врожденный эгоцентризм. Надеемся, нам удалось показать, что для ребенка это непростая задача.

Словом, хотя детский анимизм наделяет вещи сознанием, он не является результатом размышления, а происходит от первичной данности – полного неразличения между осознанным действием и механическим движением. Детский анимизм предполагает изначальное убеждение в том, что все в мире обладает сознанием. Ребенок наделяет вещи скорее не знанием и не чувствованием в чистом виде, а некими простейшими формами воли и понимания, тем минимумом, который необходим для осуществления природой своих функций. Эти воля и рассудок не означают, что ребенок смотрит на вещи как на людей (очевидно, что ребенок менее ощущает себя личностью, чем мы), но что он просто смешивает интенциональность и действия. На эту тему есть еврейский анекдот. Двое спорят о проблеме кипения воды. Один говорит, что вода закипает при 100°. На что другой возражает: «А откуда она знает, что нагрелась до 100°?» Этот анекдот иллюстрирует подлинный смысл детского анимизма: раз уж тела действуют по правилам и на пользу человеку, то, конечно, обладают разумной жизнью!

В этом плане детский анимизм выглядит как совокупность множества важных черт детского мышления, и психологу легче принять его таким, а не внешне сходным с беспристрастной и отвлеченной систематизацией. Универсальную интенциональность, которую дети приписывают объектам, подтверждают три большие группы явлений.

Прежде всего, это детский финализм, о распространенности которого нам хорошо известно. В отношении первой стадии объяснения понятия «жизнь» (§ 6) вспомним определения «через использование», характерные для мышления детей 5–8 лет. Что касается физического движения, исследование, описанное нами в § 12, с достаточной очевидностью показало, что регулярные природные явления объясняются финализмом. Последующие исследования покажут нам, что тот же финализм проникает во все физические явления: плавучесть тел, движение воздуха в насосе, движение огня и пара в двигателе автомобиля. Такое направление мышления ясно показывает, насколько мир ребенка пропитан идеями интенциональности как в общих чертах, так и в мелких деталях.

Вторая группа явлений, ведущих к тем же выводам, представлена эволюцией вопросов «почему» в возрасте 3–7 лет. Как мы уже видели (L. P., гл. V), эти «почему» не являются ни строго причинными, ни сугубо финалистскими. Они где-то посередине, то есть истинное обоснование, которое ребенок пытается подвести под явления, это намерение, которое одновременно и движущая причина, и смысл этого феномена. Иначе говоря, намерение созидательно: физическая причинность и логико-моральное обоснование все еще смешиваются, образуя некую универсальную психологическую мотивацию.

Этим объясняется, что ребенок поначалу путает физическую и моральную необходимость, и мы приходим к третьей группе явлений. Факты, которые мы упомянули в предыдущем разделе и которые мы снова и снова встречаем в гораздо более спонтанной форме, если и не являются в этом отношении доказательством системного и эксплицитного анимизма, то, во всяком случае, явно свидетельствуют в пользу универсальной интенциональности, которую дети приписывают природе (см. С.Р.).

Конечно, можно возразить, что описанные нами три группы явлений не доказывают, что намерения вещей, выдуманные детьми, помещаются ими внутрь самих вещей. Эти намерения могли бы точно так же быть намерениями создателя или создателей, таких как «дяди», которые сделали все вещи. И мы точно увидим в следующих главах, что существует детский артификализм, такой же системный, как и анимизм, и согласно которому природа была «сделана» людьми. Но проблема в том, чтобы узнать, с чего ребенок начал: сперва считал, что вещи созданы человеком, и лишь затем стал искать намерения, которые могут лежать в основе каждого явления, или, наоборот, сначала искал намерение во всяком явлении, а потом стал разделять эти намерения на две группы: намерения создателей (артификализм) и намерения самих объектов (анимизм). Мы знаем, что в возрасте 2–3 лет, то есть в тот период, когда артификализм очевидно еще не очень системный, дети начинают задавать вопросы «почему», которые появляются одновременно с потребностью искать намерения везде и во всем. Наиболее вероятный ход мыслей ребенка состоит в том, чтобы сначала искать намерения, и только затем пытаться классифицировать субъекты, которым эти намерения приписываются. Поэтому те три группы фактов, которые мы привели в пользу анимизма, или, иначе

говоря, детского интенционализма, в равной мере говорят как в пользу анимизма, так и в пользу артификализма.

Более того, мы увидим, что изначально между артификализмом и анимизмом нет тех противоречий, наличие которых мы могли бы предположить: если ребенок полагает, что некий объект, например солнце, создан человеком, это не повод не считать его живым, причем таким же живым, как ребенок, рожденный родителями.

В заключение мы можем следующим образом охарактеризовать структуру детского анимизма или, по крайней мере, диффузного анимизма, в противопоставлении к более систематическим убеждениям в отношении светил и т. п. (§ 2).

Природа представляет собой некий континуум жизни, сплошную живую среду, где все объекты обладают большей или меньшей степенью активности и рассудком. Такой континуум – это система преднамеренных движений, более или менее согласованных друг с другом, которая вертится вокруг человечества для его блага. Мало-помалу ребенок выделяет из этого континуума, образно говоря, отдельные центры силы, подвижные деятельностью более спонтанной, чем остальные вещи. Но выбор этих центров долго остается подвижным. Например, ребенок сначала будет приписывать автономность действий себе самому, наделяя себя способностью заставлять двигаться солнце и облака, затем наделяет автономностью действий солнце и облака, которые движутся сами по себе, затем приписывает ее ветру, который толкает вперед светила и облака, и т. д. Таким образом, центр силы постепенно смещается. И это объясняет зыбкий и не очень системный характер ответов, которые мы собрали. Выбор этих центров может быть неустойчивым, но при этом причины, его определяющие, могут оставаться неизменными. Это как раз то, что мы обнаружили: деятельность в целом, движение в целом, самостоятельное движение в противопоставление движению под воздействием внешних сил, – вот три темы, к которым мысленно возвращались опрашиваемые нами дети и которые вводят постепенную дифференциацию в примитивный континуум жизни и интенциональности.

§ 5. Выводы (продолжение). Истоки детского анимизма

Теодюль Рибо писал^[41]: «Инстинктивное стремление, хорошо известное, но необъяснимое, заставляет человека считать, что, подобно ему самому, все в его окружении, что действует или реагирует, обладает намерениями, волей и причинностью: другие люди, живые существа или те, кто движется подобно живым (облака, реки и т. д.)». Мы наблюдаем этот феномен «у детей, у диких племен, у животных (например, у собаки, которая кусает камень, ударивший ее), даже у мыслящего человека, когда, попав на мгновение под влияние инстинкта, он злится на стол, о который ударился». А Зигмунд Фрейд^[42] объясняет анимизм проекцией, о которой говорит следующее: «Проекция внутреннего восприятия вовне – это примитивный механизм, которому равно подвержено, например, наше чувственное восприятие, а значит, она играет важную роль в нашем представлении о внешнем мире». Так ли необъяснимы «примитивный механизм», предполагаемый Фрейдом, или «необъяснимое стремление», о котором говорит Рибо? Или вопрос кажется неразрешимым, потому что неправильно задан, а неправильно задан он потому, что некоторые имплицитные допущения о границах между «я» и внешним миром уже приводят к необходимости некой проекции внутреннего содержания?

Действительно, для некоторых направлений психологии осознание собственного «я» объясняется прежде всего прямым ощущением от чего-то внешнего: для Мен де Бирана это чувство волевого усилия, для Рибо – совокупность кинестетических ощущений и т. д. Так, осознание своего «я», вероятно, развивается независимо от познания внешнего мира. Поэтому, чтобы объяснить, что мысль наделяет вещи жизнью, намерениями, силами, мы вынуждены говорить о проекции. В такой формулировке вопрос, разумеется, становится неразрешимым. Почему мы проецируем, вместо того чтобы видеть вещи такими, какие они есть? И если мы являемся жертвами обманчивой аналогии между вещами и собственным «я», почему эта аналогия такая стойкая, что ни опыт, ни время не могут вывести ум из подобного заблуждения?

Вернемся лучше к тем гипотезам, к которым нас привело изучение взаимосвязи между собственным «я» и внешним миром. В отправной точке мышления мы находим «протоплазматическое» сознание, которое вообще не отделяет себя от вещей. Это сознание

сформировалось при сочетании двух видов факторов. Во-первых, биологические или индивидуальные факторы, которые регулируют взаимоотношения организма и окружающей среды. Совершенно очевидно, что при рассмотрении любой биологической реакции невозможно определить, какую роль играет организм, а какую – окружающая среда. Интеллектуальная адаптация и породившая ее моторная адаптация – не исключение из этого закона. Реальность – это сложная система обменных и сопутствующих им процессов, одни из которых зависят от ассимиляции объектов организмом, а другие определяются адаптацией организма к особенностям окружающей среды. Этому посвящена значительная часть труда Анри Бергсона «Материя и память», где он показывает, что восприятие помещается как в мозгу человека, так и в самом объекте, потому что мозговые импульсы и движения объекта тесно связаны между собой. Значит, в исходной точке нет ни собственного «я», ни внешнего мира, а некий континуум. Что касается социальных факторов, они стремятся к тому же результату: с первых движений ребенок воспитывается в социальной среде, в том смысле, что его родители, и особенно мать, принимают участие во всех его действиях (кормление, сосание, хватание предметов, речь) и эмоциях. Еще и поэтому каждое действие вписано в какой-то контекст, поэтому осознание своего «я» не сопровождает поведение ребенка с самого начала как нечто врожденное, а вырисовывается постепенно в зависимости от ответных действий других людей. Таким образом, социальные и биологические факторы сочетаются в начале психической жизни, создавая неразделенность собственного «я» и мира; отсюда возникает чувство партиципации и проистекающее из нее магическое мышление.

Если такова отправная точка детского сознания, то нам будет проще понять истоки анимизма. В формировании анимизма принимают участие четыре группы причин. Две из них – причины индивидуального порядка, и две – социального.

Факторы индивидуального порядка следующие. С одной стороны, это *индиссоциация* (неразделенность) содержания примитивного сознания: понятия действия и намерения и т. д. неизбежно связаны, пока постепенно не разделятся и ребенок не начнет различать преднамеренные и непреднамеренные действия, а потому примитивное сознание воспринимает мир как нечто единое,

одновременно психическое и физическое. С другой стороны, это *интроекция*, вследствие которой ребенок наделяет объекты чувствами, подобными тем, которые испытывает он сам по отношению к ним.

Прежде чем перейти к анализу этих двух факторов, напомним о различии между двумя видами анимистических установок, которые мы встречаем у детей. *Диффузным анимизмом* мы назовем общую тенденцию детей смешивать живое и неживое, то есть установку, описанную нами в предыдущем разделе (§ 4). *Систематическим анимизмом* мы назовем совокупность явно выраженных анимистических убеждений, демонстрируемых детьми, наиболее четким из которых является убеждение в том, что светила следуют за ними (§ 2). Мы увидим, что в общих чертах диффузный анимизм в большей степени объясняется фактором неразделенности, в то время как систематический анимизм объясняется интроекцией. Но, разумеется, эту простую схему усложняют многочисленные взаимовлияющие факторы.

А теперь попробуем определить роль фактора неразделенности. Изучая детский реализм (гл. I–IV), мы увидели, что некоторые элементы, один из которых объективен, а другой субъективен, неотделимы друг от друга для мышления ребенка, хотя нам они кажутся независимыми. Таковыми, например, довольно долго остаются названия и называемые вещи, мысль и вещи, о которых мы думаем, и т. д. Но то же самое касается движения и жизни: всякое внешнее движение воспринимается как сугубо преднамеренное. Таковы деятельность в целом и сознание: всякая деятельность непременно считается сознательной. Таковы, наконец, состояние и знание, во всяком случае на примитивной стадии: считается, что каждый объект знает, что он такое, где находится, какими свойствами обладает и т. д. Говоря кратко, существование детского реализма указывает на то, что сознание из стадии неразделенности переходит к стадии разделенности и что умственное развитие – это не просто сменяющие одна другую ассоциации. Следовательно, диффузный анимизм – это первая данность детского сознания.

И правда, между собственно реализмом (таким как номинальный реализм и т. д.) и той неразделенностью, из которой рождается анимизм, есть следующее различие. Можно сказать, что реализм представляет собой *первичную индиссоциацию*, которая состоит в том,

чтобы просто наделять вещи признаками, на самом деле принадлежащими нашему сознанию, но сознание при этом еще не знает, что они ему принадлежат (например, названия). И наоборот, неразделенность, свойственная анимизму, *вторична* и состоит в том, чтобы наделить вещи свойствами, как те, которыми сознание наделяет себя: самосознанием, волей и т. д. Но будет ли это проекцией? никоим образом. Вторичная неразделенность что-то добавляет к первичной – именно так складывается понятие объекта: некоторые свойства объединяются в уникальный набор, а не приписываются реальности в целом. Но для создания образа объекта реалистское сознание использует понятия и категории, включающие объективные и субъективные термины, и рассматривает их как неразрывно связанные – в этом и заключается неразделенность: вместо того чтобы воспринимать солнце как светящийся, теплый и способный двигаться объект, реалистское сознание считает, что солнце светит осознанно, согревает нас намеренно и движется, потому что наделено жизнью.

Основной стимул всех полученных нами ответов о сознании, которым наделяются вещи, и в отношении понятия «жизнь» – это имплицитное предположение, что всякое действие сознательно, а всякое движение спонтанно. Когда Ши говорит, что облака знают, что идут вперед, *«потому что это они делают ветер»*, когда Росс говорит, что ветер обладает сознанием, *«потому что он сам дует»*, и т. д., мы видим имплицитное отождествление между понятиями «делает» и «знает, что делает». Это анимизм из-за неразделенности.

Но почему эта неразделенность понятий такая стойкая? Достаточно изучить, как работает разделение, чтобы понять, что этот процесс не простой и не спонтанный. На самом деле никакой непосредственный опыт не приведет ребенка к открытию, что какое-то движение непреднамеренно или какая-то деятельность неосознанна. Условие этого разделения – не накопление знаний и даже не развитие способности к контролю или экспериментированию, а радикальное изменение шаблонов мышления. Лишь качественное развитие психики ребенка может привести к отказу от анимизма.

С чем может быть связано такое изменение ориентации ума? Разделение понятий может произойти только при постепенном осознании ребенком своего «я» и собственных мыслей. Что касается реализма в отношении названий и т. п., мы уже пробовали установить,

что именно открытие символического характера названий, а значит, их искусственного происхождения, приводит ребенка сначала к отделению знака от означаемого, затем к различению внутреннего и внешнего и, наконец, к разделению психического и физического. Постепенное ослабление анимизма происходит похожим образом. Начиная осознавать себя, ребенок постепенно перестает наделять сознанием вещи. Осваивая собственную субъективную деятельность и ее бесконечные возможности, он перестает наделять вещи сознанием. Анимизм появляется не тогда, когда человек обнаруживает существование мысли, как это утверждал Эдвард Тайлор в отношении первобытных людей; ребенок одушевляет вещи, потому что не знает о существовании психики, а обнаружение мыслящего субъекта приводит его к отказу от этого анимизма. То есть разделение понятий является следствием эволюции в осознании своего «я».

Эта интерпретация подтверждается не только собранными здесь фактами детского реализма. К 11–12 годам еще обнаруживается запоздалый феномен, который позволяет нам сделать предположение относительно первых лет жизни: ребенку трудно представить, что он может хоть немного заблуждаться в отношении себя самого. Ведь чем меньше разум склонен к самонаблюдению, тем больше он подвержен иллюзии, что хорошо себя знает. И вот примеры:

Среди абсурдных фраз, которые Баллард предложил в качестве тестов^[43], есть фразы такого рода: «Я не гордец, потому что не считаю себя и вполнину таким умным, какой я на самом деле». Мы предложили эту фразу способным детям 11–13 лет. Как только дети понимают смысл, то ответ всегда один: абсурдно считать себя менее умным, чем вы есть. Если вы умный, говорит ребенок, вы знаете, что вы умный; если вы считаете себя только вполнину умным, чем на самом деле, значит, вы вполнину умный и есть, и т. д. Вы знаете, какой вы есть, вы не можете себя не знать и т. д. Короче говоря, суть этих ответов в том, что иметь иллюзии по поводу самого себя невозможно.

Это всего лишь симптом, но он важен. Мы все знаем, что находимся в иллюзиях о самих себе и что самопознание – самый

сложный вид познания. Неразвитый ум, такой как у ребенка, ничего об этом не знает. Он думает, что знает себя, и тем больше в этом уверен, чем меньше себя знает. Но если это справедливо для возраста 11–12 лет, то можно себе представить, каким является самосознание в первые годы жизни: ребенок очевидно осознает все, что с ним происходит, и, напротив, идея о любом неосознанном или непреднамеренном действии должна быть ему чужда. И только в результате разнообразного социального и межличностного опыта, когда мы обнаруживаем, что действия окружающих не всегда разумны и даже не всегда намеренны и что мы сами бываем подвержены иллюзиям на свой счет, сознание приходит к таким противоестественным для него идеям, как не осознанные движения или состояние неосознанности. Разумеется, мы не хотим сказать, что исчезновение анимизма связано с понятием психологического бессознательного. Мы лишь полагаем, что разделение примитивных понятий (полупсихических, полуфизических), иначе говоря, деперсонализация реальности, связано с прогрессом в осознании своего «я». Пока ребенок не знаком с самоанализом, он считает, что знает себя полностью, и думает, будто все другие существа осознают себя. А по мере того как ребенок себя познаёт, он выстраивает целую шкалу действий, от намеренных и обдуманных до непреднамеренных и неосознанных.

Коротко говоря, анимизм или, по крайней мере, диффузный анимизм возникает от индиссоциации примитивных понятий, и лишь прогресс в познании себя (знание, полученное в результате жизни в обществе и сравнения себя с другими) может эти понятия разделить. Но, кажется, объяснять таким образом анимизм – это подменять простой констатацией фактов понятие «проекция», которое дает хотя бы подобие объяснения. Если отделить психологию от биологии, а окружающий мир – от разума, который к нему адаптируется, то, несомненно, так и есть. Но если мы ищем биологические причины умственных операций и исходим из отношений организма со средой обитания, чтобы поместить мысль в ее реальный контекст, мы замечаем, что туманное понятие «проекция», или перенос на внешний мир внутреннего содержания сознания, происходит от необоснованного, онтологического употребления понятий «внутреннего» и «внешнего». Биологическая реальность такова: организм приспособливает окружающую среду под себя и сам

изменяется под влиянием окружающей среды, происходит постоянный взаимообмен. Этот обмен, разу меется, предполагает наличие внутреннего и внешнего центров, но оба они находятся в отношениях взаимозависимости и постоянного поддержания равновесия. Такова реальность, из которой разум постепенно вычленяет «я» и отдельно от него внешний мир. Говорить, что вначале «я» смешивается с миром, значит заменять необъяснимую «проекцию» своего «я» на вещи понятием ассимиляции внешнего мира, которая, несомненно, является продолжением биологической. В дальнейшем при изучении истоков понятия «сила» (см. С.Р.) мы попробуем раскрыть содержание понятия «ассимиляция», поэтому нет смысла делать это сейчас.

Но индиссоциацией понятий объясняется только диффузный анимизм. Некоторые систематические убеждения, например что облака или светила следуют за нами, интересуются нами и т. д., указывают на вмешательство других факторов. И здесь уместно обратиться к интроекции, то есть склонности приписывать другим людям или вещам чувства, аналогичные или обратные тем, что мы испытываем по отношению к ним.

Принцип интроекции достаточно понятен: действия всего, что нам сопротивляется или подчиняется, подобны нашим, когда мы приказываем или пытаемся преодолеть сопротивление. Так, осознавая свои усилия, мы наделяем сопротивляющийся объект силой; осознавая желания, наделяем препятствие интенциональностью; осознавая боль, считаем злобным объект, который является источником боли, и т. д.

Очевидно, что причиной интроекции является эгоцентризм, или склонность считать, будто все вращается вокруг меня. Выйти из эгоцентризма, то есть прийти к безличному взгляду на вещи, значит отказаться от интроекции. Вот несколько примеров, демонстрирующих этот механизм. «Кто сделал царапку (глядя на свою руку)?» – спрашивает Нел. «Мне тут больно. Меня стенка стукнула» (Нел, 2;9). Или, например, детские воспоминания Жюль Мишле:

Мне едва не отрубило голову гильотинным окном. Я стоял на стуле и выглядывал во двор. Бабушка едва успела выхватить меня, как окно с грохотом упало. На миг мы потрясенно замерли. Все мое внимание было приковано к этому окну: я увидел, что оно движется само по себе, как

человек, и даже гораздо быстрее. Я был убежден, что оно хотело навредить мне, и еще долго не мог подойти к нему без гнева и страха^[44].

Это самый простой случай: эгоцентричное «я» не способно к беспристрастным или обезличенным суждениям, поэтому считает, что объекты, вызывающие боль или страх, делают это преднамеренно. Таких примеров великое множество, и нет смысла перечислять их здесь.

Однако есть особенный случай, о котором следует упомянуть, – когда ребенок приписывает вещам человеческий характер движения, не замечая, что это иллюзия. Так происходит в случае со светилами или облаками, которые, кажется, следуют за нами. В таких случаях ребенок не только принимает кажущееся движение за реальное, не отличая собственную точку зрения от объективной, но тут же представляет, что за ним следуют намеренно, и путем интроекции он приписывает солнцу и луне различные человеческие чувства.

Следующие два наблюдения, несомненно, относятся к этому случаю:

Один из нас ясно помнит о том, как проводил своеобразный эксперимент: резко оборачивался, чтобы посмотреть, остались или исчезли вещи, которые были позади него.

Этот эксперимент близок к следующему примеру. Жорж Бон^[45] приводит такой разговор с мальчиком в возрасте 5;1: «Папа, я все это по-настоящему вижу? – Что – все? – Все эти вещи. Это правда, что я вижу все эти вещи? – Ты можешь их увидеть и потрогать. Они там, где были. – Нет, они не всегда здесь. Когда я их обхожу, оборачиваюсь, а они уже не там. – Когда ты отворачиваешься, они остаются на том же месте. – Они все живые. Они всегда приходят и уходят. Когда я подхожу близко к ним, они подходят совсем близко ко мне. – Но разве они не всегда на одном и том же месте? – Нет; они мне только снятся, и они приходят и уходят в моем сне». После чего ребенок медленно проходит

по комнате, трогая вещи и говоря: *«Посмотрите, как они приходят и уходят»*.

Эти два примера представляют большой интерес. В обоих случаях ребенок задается вопросом, связаны ли изменения, которые он наблюдает в визуальной среде, с его собственными передвижениями, а значит, с его деятельностью, или они связаны с самими вещами. Если он склоняется ко второму объяснению, он скорее анимист. Когда он принимает первое объяснение, то есть когда осознает собственную роль в постоянном изменении перспективы, он перестает быть анимистом. Эти два случая произошли, когда частично осознавшее себя «я», вероятно, ощутило некоторую странность и задалось вопросом, какую роль в мироустройстве играют вещи, а какую – его собственная деятельность. Второй ребенок все еще сохраняет почти магическое чувство партиципации с объектами: они «приходят в моем сне».

В последних случаях и во многих подобных анимизм проистекает от эгоцентризма. «Я» уже достаточно хорошо осознаёт свои ограничения и понимает, что светила или вещи не зависят напрямую от его желания или воли (и потому в этих примерах почти нет магии), но ему еще не хватает осознанности для понимания того, что кажущиеся движения вещей связаны с иллюзией его собственного восприятия перспективы.

Короче говоря, интроекция – результат эгоцентрической тенденции верить в то, что все вертится вокруг нас: вещам приписываются свойства, которые необходимы для повиновения или сопротивления нам.

Может показаться, будто мы возвращаемся к решению Рибо или Фрейда, согласно которому анимизм – это результат простой проекции. Однако, и это надо подчеркнуть, интроекция невозможна без неразделенности, упомянутой выше. Это, если угодно, третичная неразделенность (в противовес вторичной, о которой мы только что вели речь), при которой мы не только наделяем вещи тем, что свойственно нам самим (жизнью, сознанием, которые ребенок считает неотделимыми от деятельности или движения в целом), но и приписываем им ответные реакции, характерные для нас: злобность, если мы боимся, послушание, если мы командуем, намеренное

сопротивление, если нам не удастся подчинить их себе, и т. д. Интроекция по сути невозможна для нереалистского разума: камень, который ударяет ребенка, может считаться злым только тогда, когда всякая деятельность считается намеренной, и т. д.

Взаимная зависимость интроекции и неразделенности как нельзя более явно подтверждается следующими обстоятельствами. Первичная неразделенность понятий проистекает, как мы видели, из детского реализма, то есть из отсутствия самосознания или из неспособности распознать деятельность мыслящего субъекта. С другой стороны, интроекция связана с эгоцентризмом, в котором она берет начало и который она, в свою очередь, подпитывает. Но именно из эгоцентризма вырастает реализм: неумение распознать роль индивидуальной перспективы в представлении о вещах делает сознание реалистским и неспособным отличить субъективное от объективного.

Таким образом, примитивное сознание попадает в замкнутый круг: чтобы разделить спутанные понятия объективного и субъективного, надо, чтобы мысль осознала сама себя и отделила себя от вещей, но чтобы отделить себя от вещей, надо, чтобы мысль не интроецировала в них иллюзорные свойства вследствие эгоцентрической точки зрения. Соответственно, когда благодаря обмену и обсуждению между индивидами «я», наоборот, начинает осознавать себя и освобождается от своего эгоцентризма, оно отказывается наделять вещи чувствами и начинает освобождаться от анимизма даже в диффузной форме, разделив примитивные запутанные понятия.

Перейдем теперь к факторам социального порядка, которые способствуют устойчивости детского анимизма. Здесь тоже можно выделить две взаимодополняющие группы: с одной стороны, чувство партиципации, которое ребенок должен ощущать при взаимодействии со своей социальной средой, с другой стороны, моральная необходимость, навязанная ребенку воспитанием.

Первый из этих факторов фундаментальный. Как мы уже видели в отношении магии, ребенок, вся активность которого начиная с колыбели связана с ответными действиями родителей, вероятно, живет в первые годы в ощущении, что он постоянно окружен мыслями и деятельностью, направленными на его благополучие. Ему должно казаться, что близкие знают и разделяют каждое его намерение.

Ребенок, очевидно, думает, что его всегда видят, понимают и предвосхищают его желания. Позднее, во время первых обменов мыслями с родными или друзьями, ребенок сохраняет эту склонность считать, что его понимают с полуслова, и в этом кроются истоки эгоцентрической речи ребенка (Л. Р., гл. I, III); ребенок считает, что его мысль общая для всех, потому что он не пробовал выйти за пределы своей точки зрения.

Если это верно, то все его видение мира должно быть пронизано этим чувством общности. Природа должна быть полна благосклонных или тревожащих существ. Животные, как мы часто замечали, вызывают схожее отношение, и ребенок, естественно, иногда считает, что они его понимают или он заставляет животных понимать его.

Так, Нел (2;9), чьи высказывания мы приводили в § 10, часто разговаривает с живностью. *«Пока, коровка»,* – говорит она, сначала позвав ее: *«Иди, иди сюда, коровка. Иди, коровка»*. Кузнечик: *«Вот увидишь, дядя Кузнец [= кузнечик]... – [кузнечик ускакал] – Что ты хочешь, кузнечик?»*

Пье (6 лет) перед аквариумом: *«О! Смотри, как она [саламандра] удивилась этой рыбине. Саламандра, рыб надо есть!»*

Эти разговоры кажутся фантазиями. Но напомним (см. гл. II, § 6), что и восьмилетние дети продолжают верить в то, что животные знают свои названия: *«Рыба знает, что ее называют рыбой? – Конечно!»* (Март, 8;10).

Нам известны случаи, описанные Фрейдом как «инфантильное возвращение тотема»^[46]. Как бы мы ни интерпретировали эти факты, они говорят о двух вещах. С одной стороны, ребенок включает некоторых животных в свою духовную жизнь. С другой стороны, он тем самым приписывает животным определенные чувства, которые испытывал в отношениях с родителями: когда ребенок чувствует себя виноватым, он думает, что животное знает о его проступках, и т. д. Несомненно, касательно приведенных Фрейдом примеров можно задуматься о роли взрослых в происхождении детских убеждений: всегда найдутся глупцы, которые начнут пугать детей злой собакой или

лошадью, если те плохо себя ведут, и т. д. Но спонтанная склонность ребенка, испытывающего страх или угрызения совести, считать весь мир свидетелем своего проступка настолько универсальна, что примеры, приведенные Фрейдом, Вульфом, Ференци и др., очевидно содержат элемент спонтанного убеждения.

Судя по всему, подобные чувства партиципации могут быть в итоге перенесены на сами вещи, а данный факт представляет собой один из факторов детского анимизма. Мы считаем, что нашли как минимум один признак этой склонности детей считать, что за ними наблюдают и даже следят, в детских ответах про солнце и луну, приведенных в § 2. Луна «наблюдает за нами», говорит Га (8 ½), солнце движется, «чтобы услышать, о чем мы говорим» (Жак, 6 лет). Луна «любопытна» (Пюр, 8;8), солнце «смотрит на нас» (Фран, 9 лет) и т. д. С другой стороны, мы знаем, как боятся дети, когда, лежа в кровати, видят луну. «Луна нам посылает сны», – говорит Бан в 4 ½ года. Но наиболее убедителен описанный У. Джеймсом (гл. IV, § 2) случай глухонемого, который связывал луну со своей духовной жизнью, считал ее причастной к своим наказаниям и, наконец, стал отождествлять с недавно умершей матерью.

Если направленность детского ума такова, мы должны выделить как особый фактор анимизма чувство морального долга, которое дети приобретают в процессе воспитания. Как показал в одном примечательном исследовании г-н Бове^[47], чувство долга проистекает от уважения к правилам, а само это уважение – результат уважения, которое ребенок испытывает к тому, кто устанавливает правила. Или, как нам показало исследование вопросов одного ребенка (L. P., гл. V), у 6-летних детей вопросы о правилах могут быть многочисленны. У детей 2–5 лет мы также без конца встречаем такого рода вопросы: «Почему это надо делать?» «Надо делать так?», «Это так делается?», и т. д. Эта озабоченность, появившись задолго до того, как ребенок начинает задавать вопрос «как» по отношению к явлениям, пронизывает все сознание ребенка. Оттого ребенок путает физическую необходимость с моральной: законы природы имеют моральное происхождение, а физическая сила рассматривается как вид принуждения, который правители применяют к послушным подданным или взрослые к детям. В том, что здесь содержится особый фактор анимизма, мы убедились в § 3 этой главы: ребенок считает

вещи послушными не потому, что они живые, а считает их живыми потому, что они послушны.

Одним словом, факторы индивидуального порядка и факторы социального порядка (вторые являются продолжением первых, но не будем на этом останавливаться) совместно участвуют в формировании детского анимизма. Для полной картины стоит упомянуть еще один фактор, который, не являясь сам по себе причиной анимизма, несомненно играет большую роль в его систематизации: это речь, звучащая в окружении ребенка.

На то есть две причины. Как однажды заметил г-н Балли, выразительность языка всегда регрессивна, это значит, что при описании образа мы всегда заимствуем языковые средства из тех форм мышления, которые больше не в ходу. Так, чтобы создать образ, мы скажем «солнце пыталось пробиться сквозь туман», а это анимистический и динамистический способ выражаться, и, кроме того, чтобы создать (убедительную) картину битвы, игнорируется истинное расстояние, отделяющее солнце от облаков. Поэтому не стоит удивляться, что ребенок воспринимает буквально персонификацию в речи («солнце садится»), выражения финалистские («и речка течет, чтобы добраться до озера»), антропоморфистские или артификалистские («жар заставляет воду кипеть», «пар пытается вырваться»), и даже квазимагические («тучи предвещают дождь»). В языке взрослых есть целый арсенал средств для поддержки детского анимизма, тем более что ребенок воспринимает все метафоры буквально: для него «сломанная рука» – это рука, которая отвалилась и упала на землю, а «пойти к черту» для ребенка 9 лет – доказательство того, что черт где-то неподалеку.

Однако очевидно, что во всех этих случаях язык не является причиной анимизма в целом. Он лишь отвечает за то, что анимизм следует одним из возможных путей. Здесь мы имеем, по словам Штерна^[48], простую «конвергенцию» регрессивных тенденций языка и направления мысли ребенка. Это язык звучит по-детски, а не ребенок попадает под влияние языка.

Но это еще не все. Как заметил Вильгельм Иерузалем^[49], ребенок не только создает неординарные образы, но и «драматизирует» самые простые высказывания: при отделении подлежащего от глагола и предиката разум субстантивирует подлежащее, приписывает ему

собственную активность и отличительные качества, как если бы подлежащее было чем-то иным, а не суммой его действий и качеств. Например, когда Росс (9;9), говорит нам, что ветер, очевидно, не знает, что делает, «потому что он не человек», но должен тем не менее знать, что дует, «потому что это он дует», мальчик самым интересным образом указывает нам на проблему, которая нас занимает. Говорить о ветре «это он дует», – значит делать ветер активным существом, вещественным и постоянным. Это значит трижды стать жертвой языка. Говоря «ветер дует» или просто рассуждая о ветре как о существе, мы допускаем тройную нелепость: считая, что ветер независим от акта дуновения, что может быть ветер, который не дует, и что ветер существует отдельно от своих внешних проявлений. Но говорить подобным образом для нас так естественно, что мы почти считаем это правдой. Когда мы говорим: «Холодная рыба требует, чтобы ее подавали под майонезом», – мы знаем, что рыба ничего не требует, но когда мы говорим «ветер дует», мы действительно думаем, что «он» дует. Отсюда понятны рассуждения Росса: хоть он о том не ведаёт, они полны субстанциализма – равно как и здравый смысл, и сам язык.

Подобные примеры несомненно свидетельствуют в пользу теории Макса Мюллера, согласно которой анимизм в примитивных обществах, как и вся религия в целом, – это «болезнь языка». Опять же само собой разумеется, что это просто конвергенция языка и примитивного или детского разума. Мысль создает язык, потом его превосходит, но язык возвращается в мысль и старается взять ее в плен.

Мы видим в итоге, насколько сложен процесс образования анимизма. Но отметим, что за исключением вербального почти все факторы, определяющие формирование детского анимизма, – это факторы, обуславливающие формирование чувства партиципации и магической причинности. Анимизм и партиципация – это взаимодополняющие явления или скорее независимые фазы одного процесса – кристаллизации реальности. Можно выделить три стадии данного процесса. На первой стадии «я» полностью смешивается с вещами: партиципация происходит между всем и вся, а желание оказывает магическое воздействие на реальность. На второй стадии «я» отделяется от вещей, но субъективные связи с вещами еще не окончательно разорваны. Поэтому «я» ощущает себя в отношениях

частичной партиципации с вещами и считает себя способным воздействовать на них на расстоянии, так как полагает, будто различные инструменты, с помощью которых он думает о вещах (слова, образы, жесты и т. д.), с ними связаны. С другой стороны, вещи непременно одушевлены, потому что, поскольку «я» еще не окончательно отделилось от вещей, психические и физические понятия пока неразделимы. На второй стадии магия и анимизм дополняют друг друга.

Ребенок, думая, что солнце и луна следуют за ним, может дать этому как магическое объяснение («это я их заставляю двигаться»), так и анимистическое («это они за мной идут»). Наконец, на третьей стадии «я» настолько отделяется от вещей, что инструменты мышления теряют с ними связь. Слова больше не располагаются в вещах, образы и мысли находятся в голове. Действия теряют силу. Магии больше нет. Но, как мы видели (гл. II, § 8), разделение знака и означаемого происходит до того, как ребенок начнет отделять внутреннее от внешнего и тем более психическое от физического. Иначе говоря, отделение собственного «я» от вещей может произойти довольно рано, еще до того, как разделение объективных и субъективных понятий приведет к исчезновению анимизма. На этой третьей стадии анимизм еще остается, в то время как магия постепенно исчезает. Чувства партиципации тоже стремятся к исчезновению или, по крайней мере, принимают совершенно анимистическую форму мысленной связи: так, пока ребенок считает солнце живым, но уже не думает, что оно следует за нами, ему, возможно, кажется, что солнце нами интересуется и желает нам добра, но это будут лишь понятные человеческие отношения. Это не партиципация в чистом виде, в том смысле, что субстанциальные партиципации больше невозможны. То, что анимизм живет дольше магии и поглощает первичные партиципации, рационализируя их, докажут примеры из нашего исследования артификализма. Пока ограничимся выводом о связи и взаимном влиянии магии и анимизма на примитивных стадиях.

Часть третья. Детский артификализм и поздние стадии причинности

Термин «артификализм» мы заимствуем из исследования, которое г-н Брюнsvик посвятил физике Аристотеля^[50]. Согласно Брюнсвику, две тенденции, антагонизм которых проявился в противоречии между физикой стоиков и средневековой физикой, сходятся в системе перипатетиков: в силу первой Стагирит^[51] считает всякую вещь искусственной, изготовленной по аналогии с человеческими приемами работы, в силу второй наделяет всякое тело внутренними силами и желаниями по аналогии с живыми существами. Г-н Брюнsvик замечает, что Аристотель говорит то как ваятель, то как натуралист^[52]. Первую из этих тенденций, то есть ведущую к представлению о вещах как о результате некоего трансцендентного «изготовления», Брюнsvик называет артификализмом. Конечно, артификализм Аристотеля носит продуманный характер и связан со всей философией перипатетиков, в частности с субстанциализмом классификации. Впрочем, этот артификализм не только трансцендентный, но также имманентный: созидательная активность приписывается не только божественной движущей силе, но и Природе (правда, одухотворенной). Детский же артификализм больше имплицитный, чем системный, и больше трансцендентный, чем имманентный: вещи больше понимаются как продукт человеческой деятельности, чем наделяются собственным созидательным потенциалом. Но здесь, как и в случае анимизма, выбор термина не столь важен. Четко обозначив различия между детским и греческим артификализмом, мы видим смысл в обоих случаях применять один и тот же термин для обозначения общей тенденции смешения материальной причинности и человеческой созидательной активности.

Более того, вскрытый Брюнсвику конфликт в физике Аристотеля между имманентным динамизмом биологизма и трансцендентным динамизмом артификализма, вероятно, соответствует (разумеется, в плане, куда менее продуманном) выявленному нами детскому дуализму, который тем самым должен соответствовать чему-то

довольно общему в истории человеческой мысли – между анимизмом и артификализмом: с одной стороны, вещи живые, с другой – они изготовлены. Является ли этот дуализм изначальным в мышлении ребенка или же он вторичен? Ведет ли он к конфликту или же существует стадия развития ребенка, на которой анимизм и артификализм сосуществуют? Эти вопросы нам и предстоит разрешить.

Но детский артификализм оказался феноменом слишком запутанным – как в проявлениях, так и в психологических истоках, – чтобы мы могли строго систематизировать наше изложение. Нам придется идти больше аналитическим путем, чем синтетическим, то есть мы не столько будем описывать разные стадии артификализма во всем его охвате, сколько последовательно рассмотрим детские объяснения происхождения небесных светил, неба, природных вод, материалов, гор и т. д. В таком подходе даже есть преимущество: он полностью свободен от допущений об однородности и особенно о синхронности артификалистских понятий ребенка.

Но уточним, что здесь мы обсудим лишь детские мысли о происхождении вещей, но не станем затрагивать идеи детей об активности тел и о причине их движения. Последние вопросы станут предметом дальнейших этапов нашей работы (см. С.Р.).

И наконец, воздадим должное Сёлли, который заострил внимание на существовании и важности детского артификализма: «Единственный путь возникновения вещей, с которым маленький мыслитель знаком не понаслышке, это их изготовление»^[53].

Глава VIII. Происхождение небесных светил

(пер. Елены Березиной)

Может показаться странным спрашивать у детей, откуда взялись солнце, луна и звезды. Впрочем, долгие годы такая идея не приходила нам в голову, а когда все же пришла, мы оттягивали ее исполнение, опасаясь, как бы дети не подумали, что мы над ними смеемся. Однако никакой вопрос не покажется ребенку абсурдным. Вообразить, откуда взялось солнце, им ненамного труднее, чем представить, как появились реки, облака и дым. Но доказывает ли это, что вопросы психологов просто забавляют детей и что ответы ребенка вовсе не соответствуют его спонтанной мысли? Однако не настолько, как могло бы показаться. В самом деле, мы думаем, что многие из явлений, существование которых нам покажет следующая серия опросов, соответствуют самостоятельным установкам ребенка. К примеру, вопросы детей показывают, что их занимают проблемы, касающиеся светил, и сама постановка этих вопросов говорит о том, какой ответ они склонны дать. Остановимся на этом, поскольку очень важно не исказить нашим неловким опросом умонастроений, свойственных ребенку.

Достаточно просмотреть вопросы детей от 3 до 5 лет, чтобы встретить такие: Фран (2;5) спрашивает: *«Кто делает солнце?»* Сама форма вопроса указывает на артификализм. Стэнли Холл приводит такие вопросы: в 5 лет – *«Почему луна одна?»*. В 3 ½ – *«Почему солнце светит?»* и *«Кто ночью прикрепляет к небу звезды?»*. В 5 лет – *«Почему звезды светят?»*

К тому же мы наблюдаем спонтанный интерес к фазам луны, связанный, как мы увидим, с артификализмом. В 5 лет: *«Почему луна не круглая? Как иногда у нее получается стать круглой?»* В 9 лет: *«Почему луна не всегда одной и той же формы? Почему она иногда большая, а потом маленькая?»* и *«Из чего луна сделана?»*

В этих вопросах мы видим тенденцию считать небесные светила кем-то сделанными и искать первопричину всех их проявлений. То же мы видим и в следующем рассказе:

Глухонемой д'Эстрелла, о котором пишет У. Джеймс (см. гл. VII, § 10), рассказывает о себе (в третьем лице) следующее: «Он верил, что солнце – это огненный мяч. Сначала он думал, что солнц много, каждый день приходит новое. Он не понимал, как они могут вставать и садиться. Однажды вечером он случайно увидел мальчиков, которые бросали в воздух и ловили горящие мотки бечевки, пропитанные маслом. Тогда он вспомнил про солнце и подумал, что его, наверно, так же подбрасывают и ловят. Но что за сила им управляет? И он предположил, что есть на свете большой и сильный человек, который прячется за холмы [Сан-Франциско окружен холмами]. Солнце – огненный мяч – это игрушка того человека, и он забавляется, подбрасывая его утром высоко в небо и снова ловя вечером.

...Он предположил, что Бог [= большой и сильный человек] зажигает звезды для собственных нужд, как мы зажигаем газовые горелки».

С поправкой на логическую форму, в которую д'Эстрелла облакает свои воспоминания, они так полно согласуются с ответами, которые мы вскоре проанализируем, что это сходство не может нас не поразить.

Короче говоря, мы будем задавать детям вопросы, которые определенным образом соотносятся с частью их спонтанных вопросов. Но этого мало для полной надежности используемого нами метода. В ответах детей разного возраста нужна определенная непрерывность, и притом она должна сочетаться с определенной постепенностью. Однако все это мы вскоре увидим.

И в самом деле, в развитии представлений ребенка о происхождении светил мы можем различить три более-менее четкие стадии. На первой из них ребенок убежден, что светила изготовлены человеком (или Богом; но мы увидим, что по сути это одно и то же). На второй стадии они имеют полуестественное и полуискусственное происхождение: к примеру, они возникли путем уплотнения облаков, при этом сами облака появились из печных труб, из дыма, который производят люди. Наконец, на третьей стадии ребенок приходит к мысли, что происхождение солнца никак не связано с человеческой

деятельностью. Ребенок придумывает какое-нибудь естественное происхождение (уплотнение воздуха, облаков и т. д.), а подчас вовсе отказывается решать вопрос, откуда взялись светила, сочтя его слишком трудным для себя.

§ 1. Примитивный случай первой стадии

Один из наиболее показательных записанных нами случаев – это рассуждения Роя; некоторые примитивные черты этого случая ясно показывают изначальную связь анимизма и артификализма. Мы приведем его почти целиком.

Рой (6 лет): «Как появилось солнце? – *Когда жизнь появилась, тогда и солнце.* – Солнце было всегда? – *Нет.* – Как оно появилось? – *Оно знало, что началась жизнь, вот и появилось.* – Как же это произошло? – *Из огня.* – Как? – *Потому что там, наверху, был огонь.* – Откуда он взялся, огонь? – *С неба.* – А на небе откуда? – *Потому что зажглась спичка.* – Откуда взялась спичка? – *Это Господь Бог ее бросил.* Чуть позже: «Что такое жизнь? – *Это когда ты живой.* – От чего появилась жизнь? – *От нас самих, ведь мы уже были.*».

Еще чуть позже, насчет фаз луны, Рой нам говорит: «Она [луна] стала вся целая. – Как так? – *Потому что она увеличивается.* – Как она увеличивается? – *Потому что она растет.* – А как это происходит? – *Потому что мы растем.* – Но что ее заставляет расти? – *Это облака [до этого Рой сказал нам, что облака отрезают кусочек луны, и она становится полумесяцем: „Это облака вырезают из луны полумесяц“].* – Как они это делают? – *Они помогают ей расти.*» «Как появилась луна? – *Потому что мы стали живыми.* – И что из этого вышло? – *Из-за этого луна выросла.* – Луна живая? – *Нет... да.* – Почему? – *Потому что мы живые.* – Как она сделалась, луна? – *Потому что мы сделали.* – И оттого она стала расти? – *Да.* – Как? – ... – Почему? – *Это облака помогли ей вырасти.*» «Солнце

живое? – Да. – Почему? – Мы-то живые. – Оно знает, когда наступает день? – Да. – Откуда? – Оно видит, что светло».

Через три недели мы снова встретились с Роем и поняли, что он забыл, о чем мы говорили. «Как появилось солнце? – Из огня. – Откуда взялся огонь? – От спички. – Как солнце стало большим? – Мы же растем. – Кто же помог солнцу вырасти? – Облака. – А мы? – Мы растем, потому что едим. – А солнце тоже ест? – Нет. – Как облака помогают солнцу вырасти? – Потому что они и сами растут»^[54].

«А луна как появилась? – Также из огня. – Как она выросла большой? – Потому что мы растем. – Почему она выросла? – Потому что это облака помогают ей расти. – Как это? – Потому что они тоже растут. – А если бы облаков не было, луна росла бы? – Нет... да, она все же могла бы расти, ведь мыто растем».

Этот случай заслуживает самого пристального изучения, поскольку он отчетливо показывает, как первичные партиципации, которые ребенок устанавливает между вещами и человеком, одновременно порождают и артификализм, и анимизм.

В самом деле, в мышлении Роя мы наблюдаем три тенденции: 1) склонность к артификализму: небесные тела изготовлены человеком. Это огонь спички, который породил солнце и луну; 2) склонность к анимизму: солнце и луна живые, они знают, когда светло, знают о наших делах, и т. д.; 3) склонность устанавливать партиципации между небесными телами и людьми: небесные тела растут, потому что растем мы, они начинают жить, «потому что появились мы», и т. д. Попытаемся же уточнить, какие из этих трех тенденций первичны и как они взаимосвязаны.

Прежде всего нам ясно, что артификалистский миф, согласно которому светила произошли от огня спички, не является первичным по отношению к чувству партиципации между небесными телами и людьми: миф порожден этим чувством, но не наоборот. Миф более или менее выдуман. Когда Роя настойчиво просят уточнить происхождение светил, он выдумывает миф, но в его спонтанной мысли связь между светилами и человеком куда менее внятная. Вот она, эта связь: люди

своим появлением вызвали рождение небесных светил. Мы не видим в прямом смысле «изготовления» светил людьми, между светилами и людьми есть просто партиципация, и лишь когда мы просим Роя уточнить ее характер, он переходит к прямому артификализму, к мифу изготовления.

То же касается и анимизма. Для Роя светила «растут», они живые, наделены сознанием и т. д. Но нет оснований полагать, что этот анимизм предшествует чувству партиципации, которое испытывает Рой: светила растут, потому что и мы растем, они живые, потому что мы живые, и т. д. В предыдущих главах мы довольно обсуждали отношения анимизма и партиципации, и нет нужды повторяться: партиципации влекут за собой анимизм, они его порождают, хотя анимизм отражается на партиципациях, укрепляя их.

Остаются чувства партиципации, которые испытывает Рой; в них, похоже, коренятся и другие проявления его мысли. Но что представляют собой эти партиципации? Сказать, что луна растет, «потому что мы растем», что луна живая, «потому что мы живые» — значит использовать выражения, которые больше похожи на простые образы или сравнения, без намерения установить причинность. Впрочем, такая манера речи Рою свойственна, он и о других вещах говорит подобным образом: ветер идет вперед, сказал нам Рой, «потому что и мы идем вперед», солнце не хочет уходить, «потому что и мы иногда остаемся». Но обзор убеждений, относящихся к движению светил, которые за нами следуют (гл. VII, § 2), ясно нам показал, что небесное тело, которое движется, «потому что мы идем», движется именно вследствие нашего движения. Более того, когда Рой утверждает, что луна появилась, «потому что мы стали живыми» и что «из-за этого луна выросла», или когда Рой уточняет, что даже без помощи облаков луна выросла бы из-за нас, нам кажется несомненным, что Рой имеет в виду не просто аналогию, но в прямом смысле причинность. В рассуждении Роя присутствует, возможно, и аналогия, но в той лишь мере, в какой Рой смешивает аналогию и причину, подобно другим детям на стадии «предпричинности», которые смешивают логическое или моральное с физическим.

Между тем возможно, что чувства партиципации, связанные с рождением небесных светил, коренятся в следующем. Когда Рой говорит, что светила начали существовать, «когда началась жизнь» или

«потому что мы живые», кажется, что Рой так или иначе думает о том, откуда берутся младенцы, и что его мысли о происхождении вещей восходят к его представлениям о рождении людей. Рой, подобно многим детям, видимо, поначалу задумался о появлении людей, что породило массу вопросов и о происхождении разных вещей, притом он неосознанно пытался связать рождение вещей с рождением людей. Дальше мы увидим примеры такой генеалогии артификалистских интересов. Но что же думают дети о происхождении младенцев? Поначалу дети чувствуют связь младенцев с родителями: они чувствуют, что в родителях кроется главная причина появления младенца, купили ли они младенца, нашли его или смастерили. Затем ребенок придумывает миф, чтобы объяснить себе это чувство: родители смастерили малыша. В этом случае чувство связи предшествует мифу и порождает его.

Подтвердится ли нашим дальнейшим исследованием обоснованность этого приближения или же опровергнется, но мы понимаем, как на самом деле связаны между собой чувства партиципации, анимизма и артификализма Роя: чувства партиципации являются отправной точкой, а когда ребенок пытается их систематизировать, то прибегает одновременно к анимистическим и артификалистским мифам.

И вот, с одной стороны, когда мы побуждаем Роя уточнить смысл его партиципаций, похожих одновременно на аналогию и на причинность, Рой прибегает к анимистическим объяснениям. Например, по поводу облаков:

«А мы можем сделать так, чтобы облака выросли? – *Нет.* – Почему они растут? – *Потому что мы растем.* [Рой принимает то, от чего было отказался.] – Ты растешь; почему? – *Потому что я ем.* – И из-за этого растут облака? – *Нет, они растут потому, что они знают, что растем мы.* И чуть позже: «С чего начались облака? – *С того, что мы стали расти.* – Это мы делаем так, что они растут? – *Нет, не мы, но облака узнали, что растут люди.*».

Иными словами, мир – это сообщество живых существ, подчиненных стройному своду правил; всякая аналогия в нем является

в то же время и причинно-следственным отношением, потому что аналогия – это знак общности или взаимодействия намерений, и всякое намерение есть причина. Даже создается впечатление, что Рой уверен в подражании друг другу существ нашего мира: когда мы растем, облака и небесные светила вынуждены нам подражать. И вот, когда мы добиваемся, чтобы Рой уточнил свою мысль, его партиципации разворачиваются в анимистические объяснения.

Но с другой стороны, в этом сообществе живых существ, которые составляют наш мир, на первый план Рой выдвигает людей (или Господа Бога, но это по сути то же самое, поскольку Рой понимает Бога как «дяденьку», который зажигает спички и забрасывает их в небо). Именно появление человека вызвало появление светил, облаков и т. д. Именно рост людей влечет за собой и рост небесных тел и т. д. Тут-то, собственно, и начинают различаться партиципации анимистического и артификалистского типов, но в этом нет ни малейшего противоречия, потому что оба типа дополняют друг друга.

Артификализм – это же поначалу просто склонность считать, что люди командуют другими существами или вызывают их появление, притом эти другие существа предполагаются в какой-то мере живыми и наделенными сознанием. Но здесь, как и в случае анимизма, когда мы вынуждаем ребенка уточнить свою мысль, он изобретает миф. В случае артификализма миф состоит в рассказе, как человек сделал данную вещь. Миф о спичке, породившей солнце, знаменует прогресс в артификализме, поскольку Рой уточняет процесс изготовления, а ведь прежде Рой только ощущал его наличие. Но сначала артификализм смешивается с этим чувством, то есть с установленными ребенком партиципациями, не столько между своим «я» и вещами, сколько между своими родителями (или взрослыми вообще) и миром.

§ 2. Первая стадия: небесные тела рукотворны

Случай Роя подвел нас к некоторым гипотезам, которые послужат нам в дальнейшем исследовании путеводной нитью. Перейдем теперь к более продвинутым случаям, в которых артификалистские мифы выделяются из первичных партиципаций более отчетливо.

Пурр (8;8): «Что такое полумесяц? – Она [луна] отрезала от себя кусок. – Как? Она сама от себя отрезала или ее обрезало что-то другое? – Сама луна. – Она это сделала нарочно? – Нет, просто когда она родилась, она совсем маленькая. – Почему? – Она не может появиться сразу большой. Как и мы, когда мы малыши. Она делает то же самое. – Каждый раз, когда появляется полумесяц, это все та же самая луна? – Иногда та же, иногда другая. – Сколько же их? – Много. Мы не всегда можем их сосчитать. Луна тоже горит. – Почему она обрезана? – Когда она хочет светить не в одном месте... [= она отрезает от себя куски, чтобы светить одновременно в разных местах]. – Она откуда пришла? – С неба. – Как она появилась? – Из неба. Ее родил Господь Бог [sic]. – А солнце? – Его тоже родил Господь Бог».

Жако (6 ½) считает, что солнце горит. «Как появилось солнце? – Оно было маленьким. – Откуда оно взялось? – С неба. – Как оно началось на небе? – Всё росло и росло». По словам Жако, солнце живое и сознательное. Оно росло, как живое существо. А сделали его люди.

Год (6;8): «Луна, она какая? – Круглая. Но иногда она половинка... – А почему только половинка? – Потому что она начинается. – Как же она начинается? – Сначала совсем маленькая. – Почему? – Потому что начинается. – Почему? – Потому что много света [= луна остается маленькой днем и растет только по ночам]. – А где другая половина? – Ведь ее еще не совсем доделали, не всю целиком. – Какая она сделается? – Круглая. – Как она начинается? – Сначала совсем маленькая, потом приходит каждый раз потолще. – Откуда она приходит? – С неба». «Какая она вначале? – Совсем маленькая. – Она сама собой делается? – Нет, Господь Бог ее делает. – Как же? – Своими руками». Год добавляет, что луна живая и сознательная. Она ходит за нами по своей воле и т. д. Солнце тоже живое и сделанное вручную.

Мок (10;2, отстаёт в развитии) – очень любопытный случай эмоциональных реакций. Он говорит о солнце: «Оно

было совсем маленькое, потом стало большое». Он наделяет солнце жизнью и сознанием. Но при вопросе «откуда оно взялось?» Мок сильно смутился, густо покраснел, отвернулся и наконец взволнованно проговорил, что солнце пришло «от того, кто заставил его – прийти. – Что? – От того, кто его сделал. – Кто? Какой-то человек или нет? – Человек. – Человек или Господь Бог? – Гос – подь Бог, человек, неважно». Отчего возникло это затруднение? Конечно, дело не в трудности вопроса, поскольку было понятно, что у Мока есть готовый ответ, но он не хочет в этом признаться. Стыдливость религиозного порядка? Совсем непохоже. В продолжение всего опроса, когда речь заходила об авторстве того или иного явления, Мок без всякой системы или попыток поиска заменял человека Господом Богом и наоборот. Единственное объяснение этого замешательства в том, что Мока смущал разговор о рождении живых существ. Видимо, Мок усвоил, что все, относящееся к рождению, табуировано, и наш вопрос о появлении солнца показался ему попросту непристойным. Это и помешало нам продолжить опрос. На примере этого случая мы видим, насколько тесной может быть связь анимизма и артификализма.

Все эти дети, как мы видим, уподобляли появление солнца и луны рождению живого существа; притом мы допускаем, разумеется, что само рождение понимается ребенком как некое изготовление – как именно оно происходит, объяснить невозможно, но состоит оно в конструировании чего-то живого. По крайней мере, дети, с чьими ответами мы только что познакомились, говорят о росте небесных тел так, будто солнце и луна изначально были «маленькими», наподобие младенцев.

Но следующие дети, напротив, пытаются уточнить, «как» были изготовлены солнце и луна, и подчас это изготовление по-прежнему уподобляется рождению. Во всяком случае, как мы увидим, эти дети тоже считают солнце и луну живыми и сознательными: здесь артификалистские и анимистические тенденции все еще дополняют друг друга.

Код (9;4): «С чего началось солнце? – С жары. – С какой жары? – С огня. – Где был этот огонь? – На небе. – Как он начался? – Это Господь Бог зажег его дровами и углем. – Где же он взял дрова и уголь? – Он сам их и сделал. – И как из этого огня получилось солнце? – Этот огонь и есть солнце». Здесь может показаться, что Код уже не анимист. Но ничего подобного: «Солнце нас видит? – Нет. – Оно чувствует жару? – Да. – Оно видит ночью? – Нет. – А днем оно видит? – Да, конечно! Видит, потому что оно светит!»

Фран (9 лет): «Солнце с чего началось? – С большого шара. – А этот шар? – Он рос все больше и больше, потом ему велели подняться в воздух. Он вроде мяча. – Откуда появился этот шар? – Я думаю, что это большой камень. Или вроде булыжника. Большой булыжник. – Ты в этом уверен? – Уверен. – Как это получилось? – Они сделали его большим камнем. – Кто? – Люди». Тем не менее Фран думает, что солнце видит нас и намеренно следует за нами. С другой стороны, отождествление солнца с камнем не противоречит утверждению, что солнце выросло, поскольку мы увидим большое число случаев, когда дети считают, что камни выросли в земле. Здесь снова тесно переплетаются артификализм и анимизм.

Про луну Фран, как и немало других детей, думает, что это солнце собственной персоной, просто ночью оно теряет лучи: луна – «это солнце. Но из-за того что настала ночь, у него совсем нет лучей». Он говорит, что луна больше. Но это потому, что «она освещает ночь. Она должна быть больше, потому что часто люди возвращаются [домой]. И тогда солнце [= луна] им светит».

Деб (9 лет): «Как появилось солнце? – От спичек». «Как от них появилось солнце? – Лучами. – Откуда взялись эти спички? – От нас». Однако солнце живое и наделено сознанием.

Галл (5 лет) родился в 1918 году, что повлияло на его космогонию: «Откуда взялось солнце? – Во время войны. – Как оно началось? – Когда война кончилась. – Оно всегда было, солнце? – Нет. – Как оно началось? – Появился

маленький шарик. – А потом? – Он стал большим. – Откуда взялся этот маленький шарик? – Из огня».

А теперь приведем переходный случай ко второй стадии, в том смысле, что ребенок уже почти готов допустить возможность происхождения небесных тел из облаков. Но эта мысль то и дело вязнет в контексте, аналогичном предыдущим случаям.

Хуб (6 ½): *«Солнце было всегда? – Нет, оно появилось. – Как? – От огня... – Как это началось? – От спички. – Как? – Она загорелась. – Но как же? – Зажгли спичку. – Кто зажег? – Один дядя. – Как дядю зовут? – Не знаю».* Что касается луны, она сделана «из неба», то есть «из облаков. – Как облака могли сделать луну? – Потому что оно осветилось [= зажглось]. – Что? – Облако. – Как? – Огнем. – Откуда взялся огонь? – От спички». «Что его зажгло? – Конец палки, потом красная штука на конце». Хуб здесь думает о ракетах, которые продают для ночных праздников: луна – это облако, зажженное ракетами, которые запускают люди. Что касается облаков, их происхождение тоже искусственное: «Откуда появились облака? – С неба. – Как они начались? – Из дыма. – А откуда этот дым? – Из печек. – Дым может сделать много лун? – Да».

Что касается происхождения звезд, объяснения на первой стадии те же, что мы увидели в отношении солнца и луны:

Жак (6 ½) считает, что звезды горят, а сделали их люди.

Джамб (8 ½): *звезды нужны, чтобы предсказывать погоду. «Если они есть [звезды], будет хорошая погода; когда их нет, пойдет дождь».* Они «из света». «Откуда идет этот свет? – Это огни с улицы [фонари], они их освещают, они их приводят [производят]». «Как звезды появились? – Их делает один человек. – Звезды знают, что они светятся? – Да».

Фран (9 лет): *«Это люди взяли маленькие камушки и сделали маленькие звезды».*

Гранж (7;6): «Что такое звезды? – Кругляши. – Из чего они? – Из огня. Их сделал Господь Бог».

Мотив такого артификализма, очевидно, в склонности к финализму: детям свойственно думать, что звезды служат, чтобы отмечать погоду: они нужны, чтобы «показать, будет ли завтра хорошая погода» (Код, 9;4). «Что такое звезды? – Это чтобы объявлять, что завтра будет хорошая погода» (Серкс, 9 лет).

Кажется, примеров уже достаточно. Обсудим вкратце значение этих результатов, а затем перейдем ко второй и третьей стадиям. Конечно, подробности, которые у каждого ребенка свои, можно рассматривать как выдумки. Но мы полагаем, что основная идея – убеждение, что небесные тела рукотворны, – свойственна спонтанной ориентации ума ребенка. Однако в отношении однородности первой стадии встают два вопроса.

Прежде всего мы выделили две группы детей: одни говорят о «рождении» солнца, не уточняя, как это происходит, другие так или иначе уточняют процесс его изготовления. Могло бы показаться, что это две разные стадии. Но, во-первых, мы не обнаружили никакого возрастного различия между этими двумя группами, а во-вторых, дети обеих групп убеждены, что солнце и луна – живые и сознательные существа. То есть на данном этапе сбора материала следует говорить лишь о двух типах ответов детей приблизительно одного возраста, притом эти ответы имеют по сути один и тот же смысл; учтем, что изготовление солнца с помощью спички, камня или дыма никак не противоречит идеям детей данного возраста о рождении живых существ. К сожалению, на этот счет мы можем лишь выдвинуть гипотезу, не проверяя ее на детях напрямую. Ведь было бы неуместно и педагогически опасно без веских причин расспрашивать ребенка о подробностях рождения людей или даже животных.

Мы можем поставить и еще один вопрос. Иногда наши дети изготовителем светил называют Бога (знакового им по урокам в воскресной школе), иногда – просто «людей». Есть ли здесь два типа или две стадии? Как мы увидим позже, размышляя над идеями г-на Бове о происхождении религиозного чувства, его эволюцию в общих чертах можно представить следующим образом. Сначала ребенок наделяет атрибутами божества – в особенности всеведением и

всемогуществом – своих родителей, потом людей вообще. Затем, по мере того как ребенок обнаруживает предел человеческих возможностей, он отнимает эти атрибуты у людей и передает их Богу, о котором узнает в процессе религиозного воспитания. Итак, мы выделяем два периода артификализма: человеческий и божественный. Но мы не думаем, что это различие нам сейчас полезно, в частности при обсуждении происхождения небесных тел. Ведь спонтанные представления ребенка в этой сфере подвергаются заметному влиянию взрослых, так что мы не можем наблюдать четкую возрастную градацию.

Но это последнее обстоятельство ставит очень серьезный предварительный вопрос, поскольку от его решения зависит вся значимость для нас детского артификализма: является ли этот артификализм спонтанным или же все детские представления о происхождении вещей следует приписать религиозному воспитанию?

Что касается явлений, которые мы рассмотрим позднее (происхождение облаков, рек, гор, камней и т. д.), этот вопрос либо не ставится вовсе, либо ставится совсем иначе, поскольку мы увидим, что человеческий артификализм представляется в таких спонтанных формах, что религиозное воспитание не могло оказать на него заметного влияния. Но в отношении солнца, луны и звезд может оказаться, что религиозное воспитание повлияло на детей весьма ощутимо^[55], поскольку к живущему на небе Богу небесные тела куда ближе, чем земные объекты. В то же время мы полагаем, что религиозное воспитание повлияло лишь на часть наших детей и что даже у тех, чей артификализм испытал заметное влияние такого рода, религиозное воспитание ограничилось лишь подпиткой склонности к артификализму, который у ребенка был изначально.

С одной стороны, наша статистика и в самом деле показывает, что на первой стадии число детей, приписывающих изготовление небесных тел человеку, сопоставимо с числом детей, которые приписывают это деяние Богу. Нам могут возразить, что религиозное воспитание было, видимо, плохо усвоено, что ребенок перенес на людей рассказанное ему о Боге или что эти религиозные уроки привели к неумеренной работе воображения. Но мы обнаруживаем артификалистские вопросы даже у детей 2–3 лет, которых не успело коснуться религиозное воспитание: «Кто сделал солнце?» –

спрашивает Фран (2;9). С другой стороны, если мы сочтем религиозное воспитание ответственным за человеческий артификализм у детей 4–6 лет, надо признать: чтобы это воспитание претерпело подобный сдвиг, у ребенка должна быть сильная изначальная склонность приписывать людям изготовление природных объектов. Идея роста и «рождения» небесных тел, идея о том, что полумесяцы каждый раз получаются из новой луны или путем искусственного отсечения куска луны, идеи о спичках, горящих камнях, о поджигающих облака ракетах и т. д. – все это проявления тенденции, которую следует несомненно считать спонтанной. Наконец, приведенные У. Джеймсом детские воспоминания глухонемого д'Эстреллы убедительно доказывают, что спонтанный артификализм может быть присущ ребенку независимо от всякого религиозного воспитания.

С другой стороны, даже там, где мы ясно видим влияние религиозного воспитания, мы замечаем, что оно не пассивно воспринято ребенком, а своеобразно переработано. Значит, этому воспитанию предшествует спонтанная склонность к артификализму, она одна лишь и объясняет тот факт, что это воспитание претерпело подобную деформацию. Вот хороший пример артификалистского убеждения, порожденного религиозным воспитанием, но в это убеждение ребенок вложил свой смысл, и внушенные ему догмы существенно изменились:

Гава (8 ½): солнце живое, потому что «оно возвращается. – Оно знает, когда стоит хорошая погода? – Да, потому что оно может видеть. – У него есть глаза? – Ах, ну конечно! Иногда оно встает и видит, что погода плохая, тогда оно идет туда, где она хорошая. – Оно знает, что оно называется солнцем? – Да, оно знает, что его очень любят. Оно такое славное, что греет нас. – Оно знает свое название? – Не знаю. Иногда оно слышит, как мы болтаем и говорим всякие названия; так что оно знает [свое название]». Все это кажется чистым мифотворчеством, но как мы вскоре увидим, Гава почти не различает солнце и Господа Бога: «Когда твой папа был маленьким, солнце уже было? – Да, потому что солнце родилось раньше людей,

чтобы люди могли жить. – Как оно появилось? – Появилось небо. Один человек умер, потом поднялся на небо. У нас в воскресной школе его называют Господь Бог. – Откуда появился этот человек? – Из-под земли. – Откуда он появился? – Я не знаю, как он мог сделаться. – А как после этого появилось солнце? – Этот человек был ярко-красным, и от него пошел свет. Потому что утром, когда еще нет солнца, все-таки есть свет». Другими словами, этот человек [= Иисус Христос] воспламенил небо, и этот свет породил солнце. Конечно, Гава думает здесь о нимбе вокруг головы Христа. Потом он рассказал нам о картине, на которой Господь Бог – как солнце, но с руками и ногами! «Из чего оно, солнце? – Большой красный шар. – Но из чего оно? – Из облаков... не знаю. – Оно появилось давно? – С тех пор, как появились люди. – Не раньше? – Нет, потому что раньше нечего было освещать. – Оно появилось одновременно с людьми или потом? – Как только появились маленькие дети. – Зачем? – Чтобы у детей был воздух. – Если мы что-то скажем солнцу, оно нас услышит? – Да, если мы ему помолимся. – Ты ему молишься? – Да. – Кто научил тебя молиться солнцу? – В нашей воскресной школе мне сказали, что надо все время молиться солнцу».

Этот замечательный случай проясняет три следующие примера:

Куф (10;1) сказал нам, что солнце движется, потому что его что-то толкает. «Это что-то внутри него или снаружи? – *Внутри.* – Что же это? – *Это Господь Бог*».

Одна из нас отчетливо вспоминает, что несколько лет объединяла солнце и Господа Бога; Бог мог обитать внутри солнца или за ним, или же они виделись ей неразрывно связанными. Всякий раз, когда она шептала вечернюю молитву, она думала о солнце; ей представлялся просвет между двумя вершинами Бернских Альп, эти вершины она видела из своей комнаты, и как раз между ними зимой поднималось солнце.

Один из нас вспоминает прогулку с отцом, когда они вдвоем наблюдали заход солнца. Отец завел разговор о том, что солнце всем нам дарит жизнь. И тут ребенка осенило, что солнце как-то связано с Богом. Но главное, он заключил, что если отец не ходит в церковь и т. д., то, очевидно, он поклоняется солнцу и связан с солнцем сильнее, чем с Богом.

Такие факты очень поучительны. Прежде всего они нам показывают, насколько преподанное взрослыми учение может искажаться в его индивидуальном усвоении ребенком. Но еще важнее законы этого усвоения. Мы видим три тенденции, в которых и коренятся искажения, и все они друг друга дополняют. Прежде всего, считать небесные тела участниками жизни людей и их намерений. Партиципации намерений, или партиципации динамистические: Гава уверен, что возникновение солнца вызвано необходимостью светить людям и давать воздух маленьким детям, а один из нас в детстве думал, что солнце тесно связано с его отцом (подчинение, руководство, за щита?). Затем партиципации субстанциональные: трое упомянутых детей в той или иной степени идентифицируют солнце с Богом, притом все же различая их на манер описанного У. Джеймсом глухонемого, который идентифицировал луну со своей матерью (гл. III, § 15). Далее эти партиципации продолжаются артификалистскими мифами: Гава думает, что солнце вышло из нимба Иисуса Христа. И наконец, эти партиципации порождают анимизм: солнце живое, сознательное и имеет намерения. Короче говоря, религиозное воспитание не воспринимается ребенком пассивно, но деформируется и усваивается в соответствии с тремя тенденциями, которые предшествуют этому воспитанию. Они таковы: тенденция создавать партиципации, тенденция артификалистская и тенденция анимистическая, и наши предыдущие исследования показали их важность в мышлении ребенка.

Итак, завершим наш анализ первой стадии: выявленный нами тотальный артификализм является спонтанным; при этом воспитание может так или иначе на него повлиять, ведя к многообразному мифотворчеству. Но в любом случае этот артификализм не противостоит анимизму.

§ 3. Вторая и третья стадия: небесные тела имеют естественное происхождение, сначала отчасти, а затем и полностью

Лучшее доказательство спонтанности артификалистских представлений ребенка – это их стойкость и неуловимость их исчезновения. Дети 10–11 лет сами приходят к мысли, что небесные тела имеют естественное происхождение, и между третьей стадией и первой существует множество промежуточных случаев.

Все промежуточные случаи мы отнесем ко второй стадии: к ней отнесем детей, которые приписывают небесным телам полуискусственное-полуестественное происхождение. В большинстве этих случаев (а именно в спонтанных случаях) дети полагают, что небесные тела образуются естественным путем, но из вещества искусственного происхождения: к примеру, они сами собой появились из облаков, но облака вышли из дыма каминов и кухонных печей. В других случаях, когда взрослое влияние сказалось более ощутимо, небесные тела представлялись детям огнем из вулканов и шахт и т. д., притом к их формированию какое-то отношение имел и человек.

Начнем с этих последних случаев, наименее интересных, поскольку влияние взрослых играет в них по меньшей мере косвенную роль:

Фонт (6;9). Солнце сознательное. Оно горит, оно приходит *«из горы. – Откуда? – Из шахт. – Что это за шахты? – Люди спускаются под землю за углем»*. Что касается луны, *«ее сделало солнце. – Как? – Своим огнем, который из горы. – Откуда она, луна? – Из горы. – Что там было, в этой горе? – Солнце. – Откуда оно пришло? – Из горы. – С чего оно началось? – С огня. – А огонь откуда взялся? – От спичек. – А гора? – Из земли... Ее сделали люди»*. Фонт иллюстрирует свое объяснение рисунком, на котором лунный серп выходит из горы.

Марсал (слабоумный): *«Я подумал, что солнце, может быть, вышло из вулканов»*. Они стали извергаться, и от этого появился *«огненный шар»*. Но вот особенность представлений Марсала: чтобы забросить солнце в воздух,

потребовалось вмешательство человека, и это «*наши предки*» закинули в небо солнце «*как мяч*».

Механизм этих объяснений очевиден. Ребенок отталкивается от двух наблюдаемых фактов: светила появляются из-за горы, и притом они горят. Как это объединить и извлечь горный огонь? Если ребенок что-то знает об окружающем мире, он вспоминает либо об угольных шахтах, либо о вулканах. К этому присовокупляется (потому-то наши примеры и относятся ко второй стадии, а не к третьей) мысль о том, что в рождении небесных тел непременно замешаны люди: они соорудили шахты или забросили солнце в небо.

А вот наиболее распространенные (и наиболее интересные) примеры ответов, поскольку влияние усвоенного знания здесь не столь ощутимо:

Джамб (8 ½) находится еще на первой стадии в представлении о звездах, но уже на второй, когда говорит о солнце и луне. «С чего началось солнце? – *Его сделало большое облако.* – А облако откуда взялось? – *Из дыма.* – А дым? – *Из домов.* – Как из облака сделалось солнце? – *Они [облака] прилеплялись друг к другу, пока не сделали шаром.* – Облака и сейчас делают солнце? – *Нет, ведь одно уже есть.* – Как облака заставили солнце сиять? – *Это один такой свет засветил солнце.* – Какой свет? – *Яркий свет. Его зажигает кто-то на небе.* [Мы видим, как Джамб, зайдя в тупик, обращается к артификалистскому мифу. Продолжение разговора нам покажет, что Джамб готов заменить этот миф объяснением, в котором дым может воспламениться, чтобы зажечь солнце.] – Из чего состоит солнце? – *Из камней.* – А облака? – *То же.* – Почему же эти камни не падают? – *Нет, это дым из дымоходов.* – Солнце состоит и из камней, и из дыма? – *Нет, только из дыма.* [Кажется, Джамб стыкует здесь два объяснения: с одним он готов расстаться (солнце – это подожженный кем-то камень), а другое готов принять (солнце – это облако горящего дыма).] – Как облака заставили солнце светить? – *Это дым заставляет светить, потому что в дыме есть огонь. Солнце сознательное и*

следует за нами намеренно (см. случай Джамба в гл. VII, § 11)». Чуть позже: «Луна, она какая? – Желтая. – Она из чего состоит? – Из облака. – Откуда взялось это облако? – Из дыма, когда он стал желтым. – А дым откуда? – Из печной трубы. Бывает, когда холодно, дым желтеет. [И верно: зимой печной дым становится зеленовато-желтым.] – Как из дыма получается луна? – Печная труба дымит, иногда желтым, иногда белым».

Гава (8 ½), который в отношении солнца был на первой стадии, перешел на вторую в рассуждениях про полумесяц: *«Его сделал воздух. – Как это вышло? – Это, наверно, облака, которые не смогли растаять, и потом из них получился большой круг».* Гава, как мы видим, почти не различает воздух и облака. Чуть позже: *«Из чего состоит луна? – Это, может быть, облака. Облака были маленькие, потом они сжались, и вышел шар. – А луна появилась давно? – С тех пор, как началась жизнь [ср. Рой, см. § 1]. – С чего началась луна? – Сначала она была совсем маленькой, а потом выросла, потому что появились и другие облака. – Откуда они появились? – Из пара, который поднимается в небо, когда мы что-то варим [= обед]. – Луна живая? – Скорее всего, да, потому что она приходит [= возвращается] каждый вечер!»*

Брюл (8 ½): *«Из чего состоит солнце? – Из облаков. – С чего оно началось? – Сначала сделался шар. – Откуда взялся этот шар? – Из облаков. – Из чего состоят облака? – Из дыма. – Откуда идет этот дым? – Из домов».*

Люг (12;3): *«С чего началось солнце? – С огня. – С какого огня? – С огня, который в кухонной печке. – А что там, в печке? – Дым. – Как это случилось? – Дым поднялся, и все началось. Загорелось. – Почему загорелось? – Было очень жарко».* Чуть позже: *«Ты в этом уверен? – Не уверен. – Из чего состоит солнце? – Большой огненный шар. – С чего это началось? – [Долго размышляет] С дыма. – Дым откуда? – Из домов».* То же объяснение дано для луны.

Такие объяснения очень интересны, поскольку они спонтанны. Они отталкиваются от верного наблюдения: днем луна, когда она белая и усеяна маленькими пятнышками, напоминает облако. Это сходство особенно поразительно, когда мы наблюдаем полумесяц, то есть в глазах ребенка она как раз «формируется». И вот, поскольку дети на этой стадии (в среднем 8–9 лет) полагают, что облака вышли из дыма, то и происхождение светил им становится понятно.

Что касается звезд, дети на этой стадии объясняют их происхождение таким же образом, а иногда считают (как и дети на третьей стадии), что они выделяются из луны или солнца.

Переход от второй стадии к третьей происходит плавно: достаточно отбросить объяснения, которые предшествуют идее, что облака появились из домов, чтобы получить полностью естественное объяснение происхождения светил, то есть объяснение третьей стадии. Мы именно это и видим у детей 9–11 лет, иногда раньше. Вот несколько типичных примеров: светила появились из облаков, а сами облака состоят из сжатого воздуха или водяных паров.

Нот (10 лет): «Из чего состоит солнце? – *Из пламени.* – Откуда взялось это пламя? – *Из солнца.* – С чего это пламя началось? Что-то его породило? – *Пламя появилось само.* – Как? – *Потому что было жарко.* – С чего все началось? – *Оно [= солнце] появилось из пламени, из огня.* – Как? – *Потому что было жарко.* – Где? – *На небе.* – Почему было жарко? – *Это был воздух*». То есть солнце произошло из раскаленного воздуха. Луна тоже «из воздуха».

Ре (8 ½): «С чего началось солнце? – *Оно пришло.* – Как? – *Потому что двигалось.* – Откуда оно пришло? – *С гор Юра.* – Из чего состоит солнце? – *Это много маленьких облачков.* – А облака из чего? – *Они сгустились.* – Откуда взялись облака, с которых началось солнце? – *С неба.* – Из чего эти облака? – *Когда появляется много красных штуквин [= маленькие красные облачка на закате].* – Где? – *Над горами Юра*». Ре говорит, что видел эти облака вечером. Их из Женевы и правда видно над горами. А вот насчет луны: «Как она началась? – *Кругляш.* – Кругляш из чего? – *Из красных облачков.* – А облака откуда взялись? – *С гор*

Юра. – А до этого? – С горы». Для Ре облака никак не связаны с дымом. Они образовались сами собой, в небе, а оно состоит из «голубых облаков». Небесные тела живые и сознательные, при том что процесс их формирования полностью естественный.

Шал (9;5): «С чего началось солнце? – [Задумался] Сначала оно было маленькое, потом стало большое. – Откуда взялось это маленькое солнце? – Наверно, оно сделалось из облаков. – Из чего состоит солнце? – Из воздуха». Что касается облаков, они тоже из воздуха.

Од (9;8): «Из чего состоит солнце? – Из облаков». «С чего началось солнце? – Сначала был шар, а потом этот шар загорелся». А облака, породившие солнце, пришли с неба; то есть солнце состоит «из небесных облаков».

Ант (8 ½): «С чего началась луна? – Собрались вместе звезды, и получилась луна. – А звезды откуда взялись? – Это огоньки, они были с самого начала».

Жерв (11;0): «Солнце и луна – это одно и то же. Оно [солнце], когда заходит, превращается в луну, и она появляется ночью». Жерву кажется, что луна больше солнца: «Когда солнце заходит, я видел, что оно становится больше [чтобы превратиться в луну]». Мы спросили у Жерва, не доводилось ли ему видеть днем солнце и луну одновременно. Он ответил нам, что видел, но это обман зрения: дневная луна – это просто «отражение» солнца на небе. Насчет происхождения солнца Жерв нам сказал: «Луна [= солнце] – это молнии, они сбились в кучу, и получилась луна. Она делается то больше, то меньше, от нее отделяются куски. Наверно, это огонь».

Все эти случаи говорят о примечательных попытках объяснить рождение светил уплотнением воздуха или облаков, а затем спонтанным возгоранием этих уплотнений. Все эти представления схожи между собой, и мы замечаем их родство с теориями досократиков.

Создается впечатление, что предыдущие случаи опираются только на знания, полностью усвоенные ребенком. Следующие случаи,

напротив, используют знания, полученные при общении со взрослыми: Март и Шим узнали, что электричество – это «ток» и что оно есть в облаках и т. д.; Жан и Ант узнали, что в земле есть огонь, и он вырывается наружу из вулканов и т. д. Из этих знаний дети извлекли свои объяснения происхождения светил. Таким образом, на эти объяснения частично и косвенно повлияли беседы со взрослыми. Однако их тоже следует упомянуть, поскольку в них есть и частица собственных размышлений ребенка, а потому они родственны объяснениям, в которых фигурирует уплотнение воздуха или облаков.

Март (9;5): «С чего началось солнце? – *Не знаю. Мы не можем этого знать.* – Это так, ты прав. Но можно предположить. Солнце было всегда? – *Нет, сначала было электричество, и оно все время усиливалось.* – Оно откуда взялось, это электричество? – *Из-под земли. Из воды.*». «Что такое электричество? – *Это ток.*». «Ток воды может сделать электричество? – *Да.*». «Он из чего состоит, этот ток? – *Из пара* [похоже, ребенок не различает пар, электричество и ток]. – Как из электричества получилось солнце? – *Так вышло, что вырвался ток.* – А как же он стал усиливаться? – *Он раздулся от воздуха.*». «Оно [электричество] раздулось от воздуха».

Шим (8;8): «С чего началось солнце? – *С огня. Это огненный шар, вот он и светит.* – Откуда взялся этот огонь? – *Из облаков.* – Как же? – *Это электричество в облаках.*». «Ты думаешь, солнце сделал кто-то? – *Нет, оно появилось само.*». Солнце живое и сознательное.

Мы видим, насколько эти случаи (без учета лексики) схожи с предыдущими: для Марта солнце – это загоревшийся воздух, для Шима это раскаленное облако. А вот двое детей, которые считают, что солнце вышло из вулканов или из-под земли:

Жан (8;6): «С чего началось солнце? – *С огненного шара.* – Откуда он взялся? – *Из земли.* – Как это случилось? – *Он испарился.* – Откуда? – *Из земли [= из почвы].*».

Ант (8 ½): *«Оно вышло из земли [солнце]. – Как? – Из земли вырвалось пламя, и из него получилось солнце. – В земле есть пламя? – Да. – Где? – В вулканах».*

Здесь мы видим обращение к полученным знаниям, но использованы они своеобразно, что показывает нам по меньшей мере стремление ребенка на этой стадии объяснить происхождение светил полностью естественным процессом.

Перейдем теперь к объяснениям происхождения звезд. Конечно, дети на третьей стадии дают ему тоже естественное объяснение. Теперь звезды становятся излучением луны, молний и т. д.

Такк (9;7): *«Что такое звезды? – Это огонь. – Как так? – Маленькие искорки собрались вместе, и получилась звезда».* Эти искорки идут от небесного огня, а он «появился сам собой».

Деб (9 лет): *«Что такое звезды? – Маленькая молния. – А молнии? – Это когда гром. – Как появляются молнии? – Когда два облака встречаются».*

Стоэк (11 лет): *«С чего начались звезды? – С солнца».*

Марк (9;5): *«Откуда появились звезды? – От солнца».*

Разумеется, те же дети необязательно находятся на третьей стадии в отношении звезд и солнца или луны. Первым обычно появляется естественное объяснение происхождения звезд.

Кроме того, чем более развиты дети, тем труднее им дается формулировка происхождения светил. Все просто только малышам. К 11–12 годам ребенок часто отвечает «мы не можем этого знать» или «не знаю» и т. д. Даже если артификализм стал имманентным, как в случае третьей стадии, когда изготовление небесных тел приписывается уже не человеку, а самой природе, он претерпевает кризис: слишком смелые космогонии сменяются временным агностицизмом.

Заметим, что судьбы анимизма и артификализма до конца между собой связаны. Дети на третьей стадии очень интересны в этом отношении. Приблизительно половина из них уже совсем преодолела анимизм, тогда как три четверти детей на второй стадии еще

придерживались его. Естественное объяснение происхождения светил уничтожило веру в их сознание. А другая половина детей остается анимистами, но этот анимизм стал в некотором роде имманентным. Светила больше не интересуются нами, не следуют за нами и т. д., но сознательно движутся своим путем. Наконец, в некоторых случаях мы видим исчезновение анимизма, явно связанное и с исчезновением артификализма:

Буш (11;10), например, настроен скептически, он жалуется, что старшие его обманули. *«Мне заморочили голову»*, – все время повторяет он. Он отвечает очень осторожно. Мы спрашиваем его, знает ли солнце, что оно движется вперед. *«Если есть Господь Бог, то оно [= солнце] об этом знает [что оно движется]. Если Бога нет, то оно не знает»*.

Этот ответ очень любопытен, он показывает, что наделение вещей сознанием связано с более общими убеждениями: если всем руководит Бог, то вещи наделены сознанием, в противном случае они действуют автоматически.

§ 4. Четверти луны

Нужно отдельно рассмотреть проблему четвертей луны, в разговоре о рождении светил мы лишь бегло ее коснулись. Это послужит нам контрольным исследованием и покажет, следуют ли объяснения детей по мере их взросления в том же порядке, что и выше. Это вовсе не обязательно так, а потому мы можем взглянуть на эту новую проблему как на отдельную, то есть составляющую правомерное контрольное исследование.

И правда, мы обнаруживаем три стадии, аналогичные предыдущим: тотальный артификализм, ослабленный артификализм и естественное объяснение.

На первой стадии лунные четверти воспринимаются либо как зарождающиеся луны, либо как луны, обрезанные человеком. Это две формы тотального артификализма.

Вспомним для начала случаи Роя (6 лет), Года (6 ½) и Пурра (8;8) (см. § 1 и 2): они считают лунные четверти лунами, которые «начинаются», то есть лунами, которые недавно сделаны и начали расти, как растут малыши. Возвращаться к этому смысла нет.

Вот три примера убеждения в том, что лунная четверть – это обрезанная людьми луна:

Фран (9 лет): «Луна, она какая? – *Круглая*. – Всегда? – *Нет, иногда бывает половинка*. – Почему половинка? – *Потому что иногда от нее отрезают*. – Ты так думаешь? – *Да*. – Зачем от нее отрезают? – *Чтобы она стала еще красивее*. – Что же ее обрезает? – *Люди*. – Она может снова стать круглой? – *Нет*. Потом они идут за другими лунами, за половинками, и делают из них целую луну».

Бул (7 ½): «*Это люди обрезают луну, чтобы сделать половинку*».

Ду (5 лет): «*Ее нужно разрезать пополам*».

А вот вторая стадия, смешение артифаклизма и естественного объяснения:

Хуб (6 ½): «Луна всегда круглая? – *Нет*. – А какая она бывает? – *Четвертинка. Сильно истраченная*. – Почему? – *Потому что долго светила*. – А как она становится снова круглой? – *Потому что ее чинят*. – Как? – *Небом*».

Код (9;4): «Луна тебя видит? – *Да*. Иногда она круглая. Иногда только половинка или четвертушка. – Почему? – *Это Господь Бог велит делать ее круглой или половинкой, чтобы отмечать дни* [Видим, как ребенок искажил полученное им объяснение]. – Ее обрезают? – *Нет, она сама делается круглой, а потом половинкой*».

В обоих случаях мы видим объединение, для ребенка вовсе не противоречивое, естественного износа или отсечения – и воли или деятельности сознательного существа. Третья стадия исключает второй фактор и дает явлению полностью естественное объяснение. Это объяснение может появляться в двух формах, характеризующих два последовательных этапа стадии. Сначала может представляться, что луна делит себя сама или же ее рассекает ветер благодаря

движению, в котором сочетаются артификализм и анимизм, ставшие полностью имманентными:

Март (9;5): «Почему от луны осталась только четверть? – *Только половина. Ее разделил ветер.* – Почему? – *Я не знаю.* – Где вторая половина? – *Упала на землю.* – Мы можем ее увидеть? – *Нет, она выпала дождем.* (Поскольку луна – это облако, ее превращение в дождь неудивительно.) – Это та же луна, что становится круглой, или другая? – *Да [та же]. Она надуется.* – Как? – *Ветер ее надует».*

Ак (8;7): «Иногда луна полная, а иногда полумесяц. – Как это получается? – *Само собой.* – Ну а остаток луны, он где? – *Прячется за облаками.* – А когда нет облаков? – *В небе, у Господа Бога.* – Почему она делится? – *Потому что он хочет сделать плохую погоду, а луна полная, когда он хочет сделать хорошую».*

Ре (8 лет): «Как получают четвертинки луны? – *Остается только маленький кусочек.* – Где же остальное? – *Над горами Юра.* – Как это случается? – *Она раскалывается.* – Как? – *Она разрушается.* – Она сама разрушается или кто-то ее портит? – *Сама.* – Как она потом вырастает? – *Добавляет к себе кусочки.* – Как? – *Двигается к другому куску.* – Она об этом знает? – *Да».* «Почему она не всегда круглая? – *Потому что она себя уменьшает.* – Почему? – *Потому что она не всегда делается большой.* – Почему? – *Потому что холодно.* – Почему? – *Потому что потом идет дождь».*

Нот (10 лет): «Одна половина идет в одну сторону, а другая в другую. – Почему? – *Чтобы показать, какая будет погода».* «Как это получается? – *Потому что теплеет.* Луна показывает, плохая будет погода или хорошая». То есть луна действует самостоятельно, и при этом осознанно.

Эти случаи интересны в разных отношениях. Конечно, они своеобразны. А потому важно отметить два любопытных момента. Во-первых, смешение знака и причины: луна делает погоду и объявляет о ней – а делает, потому что объявляет. Во-вторых, целенаправленная

деятельность, которую ребенок приписывает луне. Луна, ветер, небо и облака движутся собственными силами, стремясь к цели. Притом характер их влияния друг на друга напоминает сознательное сотрудничество, а не механическую систему.

А вот и другой тип объяснения лунных фаз на третьей стадии, более позитивный. Фазы луны получаются либо из-за ее вращения, которое создает иллюзию отсечения частей, либо ее заслоняет облако. Луна больше не делится на части.

Люг (12;3): «Луна, она какая? – *Круглая*. – Всегда? – *Нет*. – Какая еще бывает? – *Разрезанная посередине*. Вечером круглая, а днем разрезанная. – Почему? – *Потому что так получается день*. – А где вторая половина? – *Она ушла*. – Куда? – *В другую страну, там от этого наступила ночь*. – Как это происходит? – *Нужно, чтобы она отправилась в другую страну*. – Как это происходит? – *Одна половина уходит в другую страну*. – Как это происходит? – *Она туда уходит, когда здесь наступает день*. – Она отрезает от себя кусок? – *Нет*. – Что же происходит? – *Она освещает другие страны, когда [там] ночь, а здесь день*. – Она всегда целая? – *Да*. – Никогда не половина? – *Да, днем, потому что она повернулась [!]*. – Почему днем мы не видим ее круглой? – *Потому что мы видим ее анфас* [Люг хочет сказать „в профиль“]. – Что это значит? – *Ночью она светит; днем поворачивается и освещает другую страну*». «Луна круглая, как шар? – *Нет, как пирог*». Мы видим, что Люг, колебавшись, отказался от мысли, что луна делится на части, и пришел к замечательному выводу – и, похоже, очень спонтанному, – что луна имеет форму пирога, и ее вид зависит от ориентации.

Шим (8;8): «Что иногда приключается с луной? – *Она круглая, потом приходит [становится] полумесяцем*. – Как это? – *Когда она приходит полной, делается холод*. – Где другая половина? – *Мы ее не видим. Она закрыта облаками, но она никуда не девается*. – А когда нет облаков? – *Но все же они есть*. – Как луна становится полной? – *Облака*

уходят. – Они знают, когда им пора уйти? – Другая часть [луны] светит, потом она протыкает облака».

Карп (8;7): *«Ее заслоняют облака. – А другая половина? – За облаками. – Она разрезана? – Нет, за облаками».*

Мы не знаем, являются ли спонтанными эти последние случаи (а таких мы встретили много). Кажется, они говорят об определенной спонтанности. Что касается Люга, его ответы надо сравнить с примерами, которые мы видели в гл. VII, § 2: луна следует за нами, но не движется, она поворачивается, и за нами следуют ее лучи и т. д. (случаи Сарта, Люга и Брюла).

В заключение мы можем допустить, что объяснения фаз луны подтверждают схему, которую мы приняли для объяснений происхождения светил. Тотальный артификализм, порожденный первичными партиципациями, уступает место ослабленному артификализму, а тот в свою очередь замещается естественными объяснениями, сначала динамистическими и финалистскими (имманентный артификализм), а затем все более механическими.

Глава IX. Метеорология и происхождение природных вод (пер. Елены Березиной)

Разумеется, ребенок, как и первобытный человек, не различает астрономию и метеорологию. Светила в восприятии того и другого существуют на равных с облаками, молниями и ветром. Так что продолжим исследование: изучим объяснения происхождения других природных явлений и дополним его анализом объяснений происхождения природных вод.

Множество спонтанных детских вопросов показывает, что задачи, которые мы ставим перед школьниками теперь, не чужды их собственным интересам (так было и в случае небесных светил). Вот тому доказательства:

Вот наша подборка из вопросов, записанных Стенли Холлом^[56]. В 5 лет: *«Почему дождь падает? Откуда он приходит?»* В 6 лет: *«Что такое туман? Как он делается?»* В 7 лет: *«Откуда приходит снег?»*, *«Отчего гремит гром и сверкают молнии?»*, *«Что такое гром? Для чего он?»*, *«Кто делает гром?»* и т. д. В 8 лет: *«Как получается снег?»* В 11 лет, о речке: *«Не понимаю, почему вода так поднялась. Ведь большого дождя не было»*.

В материалах г-на Клингебиля (готовятся к изданию) нам попались вопросы ребенка (3; 7): *«Мама, а это Господь Бог открывает на небе кран, чтобы вода капала через дырки в – досках, которые закрывают небо?»* А вот еще (3;8): *«Скажи, мама, это Господь Бог сделал море X и море Z? Тогда, наверно, у него была большая лейка?»*

Из вопросов Дэла (L. P., гл. V) в 6 ½ лет: *«Почему [это озеро не доходит до Берна]?»*, *«Почему от этого в нашем саду не получился родник?»* (с. 226), *«Как их делают [родники]?»*, *«Чтобы сделать родник, тоже нужна лопата?»*, *«Но как же в небе делается дождь? Там есть трубы, и по ним текут потоки?»* (с. 264). *«Почему [молния*

делается сама]? Это правда [что она делается сама]? Но в небе же нечем разжечь огонь?», «Почему молнию лучше видно ночью?» (с. 228), «Кто подгоняет Рону, что она течет так быстро?» (с. 264), и т. д.

Впрочем, у описанного Джеймсом глухонемого д'Эстреллы, уже упоминавшегося в гл. VII (§ 10) и в гл. VIII (введ.), мы находим много интересных воспоминаний:

Когда было облачно, он [= сам д'Эстрелла] думал, что облака появляются из большой трубки, которую курит Бог [д'Эстрелла называет Бога «большим и сильным человеком, который прячется... за холмами» и каждое утро забрасывает солнце в небо; см. гл. VIII, введ.]. Почему? Потому что он часто с детским восхищением замечал, как клубится дым курительных трубок и сигар. При виде фантастических форм облаков он испытывал невольное уважение: ну и мощные же легкие у Господа Бога! Если холодным утром спускался туман, ребенок думал, что это дыхание Бога. Почему? Потому что в такую погоду он часто видел собственное дыхание. Когда шел дождь, он был уверен, что Бог набирает в свой огромный рот много воды, а потом разбрызгивает ее ливнем. Почему? Он не раз видел, как ловко китайцы [в Сан-Франциско] спрыскивают таким способом белье, глядя его утюгом.

Отождествление облаков с дымом, а тумана и дождя – с дыханием и слюной может показаться странным. Однако мы увидим много тому примеров.

Эта подборка вопросов и воспоминаний уже позволяет предположить, что в отношении метеорологии и природных вод мы встретим те же объяснения, что и в отношении светил. В вопросах самых младших детей и в воспоминаниях глухонемого отчетливо виден артифактизм. Сама постановка вопросов – «кто сделал» или «для чего» – уже предвосхищает ответ. Но чем дети старше, тем яснее их вопросы говорят о том, что ребенок ищет физическое объяснение. Значит, надо ожидать, что мы обнаружим такой же эволюционный

процесс, как и в случае объяснений небесных светил: переход от тотального артификализма ко все более естественным объяснениям.

Мы исключаем из этой главы ряд вопросов, к которым вернемся при изучении детских объяснений динамики (см. С.Р.), поскольку они затрагивают больше причину движения, чем происхождение вещей. Это, например, вопросы о волнах, о движении рек, облаков и т. д. Еще это обширный вопрос происхождения ветра и воздуха, неотделимый от изучения движения; ему мы хотим посвятить особый раздел (С. Р., гл. I–II).

§ 1. Небесный свод

Вопросы про небосвод, про ночь и про облака так тесно между собой связаны, что любое их разделение будет искусственным. Однако мы вынуждены начать с анализа одного из этих трех понятий, чтобы не затемнить сути дела. Между тем в протяженном ряде объяснений, идущих от тотального артификализма к естественному объяснению, мы не можем без произвольных допущений выделить три стадии, которые мы определили для светил. И все же мы считаем, что следует придерживаться этой схемы, поскольку нам необходимы ориентиры, пусть даже произвольные. В психологии роды и виды столь же необходимы, как в зоологии и ботанике, но зависят они не только от классифицируемых данных, но и от свободного выбора исследователя.

Для малышей (2–6 лет) небо находится приблизительно на высоте крыш или гор. «*Они летят до неба?*» – спрашивает Дэл про ракеты (L. Р., с. 272). Кроме того, это свод, и он граничит с горизонтом^[57]. Так Ан в 3 года видит вдали на лугу корову и спрашивает: «*Она стоит рядом с солнцем, да?*» В этих условиях естественно, что поначалу небо кажется детям потолком или твердым сводом, и тем самым ребенок думает, что оно изготовлено людьми или Богом.

Вот примеры этой первой стадии, которая характеризуется тотальным артификализмом.

Гал (5 лет): Небо «из камня». Оно не плоское, а «круглое». Его сделал Господь Бог.

Год (6;8): «*Это Господь Бог его сделал.* – Из чего? – Из земли». Оно голубое, потому что Господь Бог его «сделал

голубым».

Ак (8;7): «Его сделал Господь Бог. Взял много земли и сделал».

Бар (9;5. Отстает в развитии): «Это большие камни. Большие каменные глыбы». «Почему небо не падает? – Потому что если бы оно упало, оно поломало бы все дома, людей бы поубивало. – Но как же оно не падает? – Оно крепко держится. – Как? – Эти каменные глыбы к чему-то прикреплены».

Но иногда дети представляют небо затвердевшей коркой из облаков, что открывает путь к объяснениям второй стадии:

Фран (9 лет. Отстает в развитии). Небо – «это такое облако». «Как появилось небо?.. – Это они [= люди] сделали небо. – Как? – Они набрали много облаков, потом люди их сильно сжали, потом сказали: „Посмотрим, может, не упадут“. – Небо твердое? – Да». А сами облака получились из печного дыма. То есть и «материальная причина» неба, и его «действующая причина» искусственны.

Бул (7;6) считает небо твердым. Оно «из воздуха» или «из голубого цвета». Его сделали люди.

Самые младшие (3–4 года) обычно говорят, что небо «из голубого цвета»; а потом голубой цвет сменяют камни или земля, стекло, воздух или облака. Но на первой стадии небо почти всегда считается твердым.

На второй стадии ребенок старается найти физическое объяснение происхождению неба. «Действующая причина» появления неба уже не артификалистская. Но материя, из которой состоит небо, по-прежнему связана с деятельностью человека: небо состоит из облаков, но облака вышли из печных или паровых труб и т. д.

Гава (8 ½): «Небо, оно из чего? – Это такие облака сходятся. – Как? – Из паровых труб выходит пар, он понимается в небо, и получается широкая голубая лента». «Небо твердое или нет? – Что-то вроде земли. – Из чего небо? – Вроде земли, в которой много дырочек; и потом, есть облака, они проходят в дырочки, а когда идет дождь,

он через эти дырочки льется». «С чего это началось? – ... Сначала появилась земля, из-за этого, наверно, появились и дома, от них пошел дым, от него сделалось небо. – Небо живое? – Да, потому что если бы оно было мертвым, оно бы свалилось [ср. с определением жизни через деятельность]. – Небо знает, что на нем держится солнце, или оно ничего такого не знает? – Да, ведь оно же видит, что светло. – Как оно это видит? – Или оно знает, когда солнце встает и когда садится. – Как? – Потому что после своего рождения оно [= небо] узнало, что появилось солнце, и теперь оно понимает, когда солнце встает и когда оно садится». То есть небо – это большое живое облако, но оно образовалось из дыма печных и паровых труб.

Джамб (8 ½): «А небо из чего? – Из воздуха». «Как оно получается голубым? – Деревья качаются, и от этого воздух поднимается вверх [мы еще не раз встретим такое убеждение касательно происхождения ветра. См. С.Р., гл. II § 1]. – Но почему оно голубое? – Иногда дым голубой, он опускается на деревья, потому и небо голубое».

Гранж (7;6): «Небо, из чего оно? – Из облаков. – А если оно голубое, это облака? – Да». Однако небо твердое: на нем живет Господь Бог. Эти облака объединились без чьей-либо помощи, но вышли из дымоходов. Они живые.

На третьей стадии ребенку удастся полностью избавиться от артифактизма. Небо – из воздуха или из облаков. Оно появилось само. Облака, из которых оно состоит, имеют естественное происхождение. Впрочем, ребенка на этой стадии мысль о твердости небосвода покидает постепенно.

Рей (8 лет) на пути от второй к третьей стадии. Небосвод еще остается твердым: «Он твердый». Но он возник сам из материи естественного происхождения: «Есть много маленьких плотных облачков. – Из чего они? – Они большие». «Из чего небо? – Оно голубое. – Из чего оно? – Из облаков. – А облака? – Они голубые». «Иногда они голубые». При вопросе о происхождении этих облаков Рей ходит по

кругу: облака получаются из неба, а небо – из облаков. «Из чего облака? – *Из неба.* – А небо? – *Из облаков.* – ...» и т. д.

Такк (9 лет): «Что такое небо? – *Это облака.* – Какого цвета облака? – *Голубые, черные, серые или белые.* – Небо можно потрогать? – *Нет, оно слишком высоко.*». «А если бы мы поднялись, то могли бы до него дотронуться? – *Нет.* – Почему? – *Потому что это воздух, облака.* – Облака, из чего они? – *Из пыли.* – Откуда она взялась? – *С земли. Пыль поднялась вверх.*». «Как она держится? – *Ее удерживает ветер.*».

Люг (12;3): «Что такое небо? – *Это облако.* – Какого цвета? – *Белого.* – А голубое небо, это тоже облако? – *Нет, не облако!* – Тогда что? – *Воздух.* – Как появилось небо? – *Из воздуха.* – А воздух откуда взялся? – *С земли.* – А над небом что-нибудь есть? – *Там пусто.*».

Стоэк (11 лет): «Небо, оно из чего? – *Из облаков, из воды, из воздуха.* – А когда голубое, то из чего? – *Из воды.* – Почему оно голубое? – *Голубым его делает вода.* – Откуда эта вода? – *Из тумана.*».

Ясно, что эти представления возникли под влиянием взрослых. Если бы дети не задавали вопросов, они в свои 10–11 лет не знали бы, что небо состоит из воздуха и что оно не твердое. Но нам по-прежнему интересно понять, как дети усваивают то, что они могли услышать. Тут мы наблюдаем явную эволюцию с возрастом: уменьшение артифаклизма в пользу неуклонного поиска объяснений с помощью определения элементов (воздух, дым, облака, вода), и эти объяснения чем-то сродни толкованиям досократиков.

Наши результаты подтверждаются не только в Женеве, и это наилучшее доказательство того, что они не зависят от места жительства. Г-жа Родриго любезно согласилась опросить сотню испанских детей от 5 до 11 лет в Мадриде и Сантандере. Помимо нескольких расплывчатых и несамостоятельных ответов мы увидели те же объяснения, что и в Женеве. В среднем отмечено небольшое отставание по сравнению с ответами, полученными в Швейцарии, но порядок следования ответов тот же. Подсчет среднего возраста для каждого из трех типов объяснений дает такой результат: в 7 лет дети

считают, что небо состоит из камней, земли, кирпичей и т. д., в 8 ½ лет приходят к мысли, что небо представляет собой облако, а 10летние связывают свои объяснения с воздухом.

§ 2. Причина и природа ночи

Здесь мы приступаем к группе представлений и объяснений, которые зависят от полученного ребенком обучения гораздо меньше, чем все предыдущие. Поэтому нам хотелось бы понять, имеют ли прежнюю значимость для объяснений, связанных с ночью, эволюционные процессы, выявленные в предыдущих исследованиях. Мы увидим, что это в самом деле так. В эволюции этих объяснений мы можем выделить четыре стадии. На первой стадии ребенок дает чисто артификалистское объяснение, не уточняя, как именно делается ночь. На второй и третьей стадиях объяснение полуартификалистское, полуфизическое: ночь представляет собой большое черное облако, движимое людьми; оно заполняет все вокруг (вторая стадия) или просто затыкает день (третья стадия). И наконец, на четвертой стадии ночь объясняется исчезновением солнца.

На первой стадии ребенок по сути сводит объяснение ночи к пользе от нее, а это известная нам отправная точка всякого артификализма. Если мы побуждаем ребенка дополнить свое объяснение, основанное на целенаправленности, объяснением, основанным на причинности, то в его ответах возникают люди или Господь Бог, но процесс явления не уточняется.

Мор (5 лет): «Почему приходит ночь? – *Потому что темно.* – Почему темно? – *Потому что вечер. Малыши должны спать.* – Откуда ночь приходит? – *С неба.* – Как на небе делается ночь? – *Это Господь Бог ее делает.* – А как делается темно? – *Я не знаю*».

Лео (7 ½): «Откуда приходит ночь? – *С неба.* – Как на небе делается ночь? – *Потому что есть такие часы, утром они стоят прямо, а вечером падают.* – Почему? – *Падают, потому что приходит ночь.* – Что от этого происходит? – *Потому что ночь.* – Как делается ночь, когда стрелка падает? – [Ночь приходит] *потому что есть стрелка, и она*

падает. – Ты уже это знал? – ...потому что у нас есть такая лампа, а в ней стрелка; когда она падает, приходит ночь». Как мы смогли понять, «такая лампа» – это счетчик, который вечером открывают, чтобы включить электричество. «Как появились эти часы? – Их сделал Господь Бог. – Кто он, Господь Бог? – Такой человек. – Что он делает? – Он работает. – Зачем? – Для детей». Мы видим, что для Лео движение стрелки счетчика – это одновременно и знак, и причина прихода ночи. Лео не пытается понять, как это происходит.

Жилл (7 лет): Ночь «это... мы ночью спим, и вообще совсем темно. – Почему темно? – Чтобы идти спать. – Почему становится темно? – Небо становится темным, и все делается темным».

Делед (7;8): «Как получается, что ночью совсем темно? – Потому что мы спим. – А если ты днем заснешь, сделается темно? – Нет. – Ну так почему же ночью темно? – ...». Несмотря на эту неувязку, Делед настаивает, что ночью темно из-за того, что мы спим.

Эти ответы очень интересны. Суть их всех в том, что ночь наступает потому, что люди спят. В некоторых случаях (например, Жилл) эта связь кажется просто телеологической: ночь приходит для того, чтобы люди могли спать. Но в других случаях – в том числе, вероятно, и примитивных – сон одновременно и конечная цель, и действующая причина ночи. Здесь есть предпричинность. Ребенка не заботит, как именно это происходит: он просто ищет замысел, вызывающий ночь, который, очевидно, в том, чтобы дети спали. Впрочем, под влиянием наших вопросов ребенок дополняет предпричинную связь артификалистским мифом. Таков случай Лео, но мы видим, что этот миф просто комментирует предпричинную связь «ночь наступает, потому что люди спят».

На второй стадии предпричинная связь ночи и сна остается главным фактором детского объяснения, но ребенок находит ответ, как образуется ночь. Ночь оказывается большим черным облаком, заполняющим все вокруг под воздействием людей или Бога. Но, как

мы видим, проблема просто отодвинута. Как потребность людей в сне или их воля создает большое черное облако? Ребенка это не заботит.

Ван (6 лет): «Что такое ночь? – *Чтобы спать.* – Почему ночью темно? – *Потому что спать лучше, когда в комнате темно.* – Откуда эта темнота приходит? – *Потому что небо становится серым.* – Как получается, что небо становится серым? – *Чернеют облака.* – А как они чернеют? – *Это Господь Бог приводит черные облака*».

Дюк (6 лет): «Почему ночью темно? – *Потому что пора спать.* – Как получается, что все вокруг темнеет? – *Это от облаков, они так делают.* – Ты это уже знал? – *Сейчас догадался.* – Как они это делают? – *Потому что есть и черные облака тоже.* – Тебе, наверное, случалось видеть ночью луну и звезды. Тогда на небе были облака? – *Да.* – Ночью всегда есть облака? – *Нет.* – А когда облаков нет, ночь приходит сама? – ... – Так почему ночью темно, когда облаков нет? – *Это делают облака*». Спустя несколько недель: «Как делается ночь? – *Потому что приходят черные-черные облака.* – Ночью всегда есть облака? – *Да*». «А когда светло, то почему светло? – *Чтобы мы могли видеть*».

Бург (9 лет): «Как приходит ночь? – *Потому что чернеет воздух.* – Почему ночью чернеет воздух? – ... – А днем почему светло? – *Потому что воздух белый*». «Ночью приходит черный воздух или белый воздух чернеет? – *Белый воздух уходит.* – А черный воздух откуда берется? – *Из облаков*».

Март (8;10): Ночью темно, «*потому что мы ночью спим, ничего не видно*». «Почему темно? – *Потому что небо чернеет.* – Как это происходит? – *Ой, я не знаю.* – А как думаешь? – *Потому что портится погода.* – Отчего приходит темнота? – *От плохой погоды.* – Ночью всегда плохая погода? – *Не всегда.* – Ну а когда погода хорошая, отчего становится темно? – *Потому что облака сцепляются [= соединяются]*».

Фран (9 лет): «Что такое ночь? – Это когда совсем темно. – Откуда берется эта темнота? – С неба. – Как начинается ночь? – От облаков начинается, от черных. – Откуда берутся эти облака? – С неба. – Они приходят днем или ночью? – Ночью. – Почему они не приходят днем? – Потому что днем светло. А ночь, она черная. Если они придут днем, наступит ночь! – Но почему они приходят только вечером? Как это происходит? – Потому что вечером темнее. – А облака знают, что они движутся, или не знают? – Да, когда облака приходят, они соединяются, чтобы ни кирпичика [= ни кусочка] белого света не было видно. – Они это делают нарочно? – Да. – Почему? – Потому что нам надо спать».

Зуа (9 лет): «Что такое ночь? Откуда она приходит? – Получается темно, как перед дождем. – Что это за темнота? – Ночь. – Откуда она приходит? – От облаков. – Почему она получается каждый вечер? – Потому что люди устают». «Что заставляет ночь прийти? – Небо. Оно чернеет. – Почему? – Чтобы люди шли спать».

Пат (10 лет): Ночь – «это темнота. – Откуда она берется? – От Господа Бога. – Как Господь Бог ее делает? – Не знаю. – Откуда она? – От облаков. – Как? – Они чернеют».

Итак, для детей на второй стадии ночь становится большим черным облаком или черным воздухом. Это облако – не экран, оно не заслоняет день. Оно само составляет ночь, либо выделяя «черный воздух» (Бург), либо чернея.

Эти ответы нам интересны с точки зрения артификализма. Ведь движущая сила облака – воля людей или Бога, и она смешивается с конечной целью. Движение облака объясняется исключительно необходимостью нашего сна. С другой стороны, артификализм проявляется вкупе с тотальным анимизмом: облако получает команду и сознательно ее исполняет. Что касается происхождения облака, направленного Богом или людьми, оно схоже с происхождением всех облаков: это печной дым.

Однако артификализм на второй стадии (в отличие от первой) уже не тотальный: человек перестал быть прямой причиной наступления ночи. Он теперь только фактор этого события.

На третьей стадии мы видим еще немало следов этого частичного артификализма. Но сделан большой шаг: ночь понимается уже не как некое вещество, а просто как отсутствие света. Для объяснения ночи ребенок еще привлекает облака, но они уже не составляют ночь материально: они только «заслоняют день». Отныне ночь понимается как тень, во взрослом понимании этого слова.

Разумеется, переход от понятия ночи-вещества к понятию ночи-тени происходит не скачком, а постепенно. Мы видим множество промежуточных случаев, в которых ребенок плавает между двумя понятиями, не делая решительного выбора. Вот один из таких случаев: с одной стороны, ребенок говорит, что облака заслоняют день (третья стадия), но с другой – он еще думает, что облако должно быть черным, чтобы наступила ночь, а это по-прежнему отождествление ночи с черным веществом (вторая стадия).

Рул (7 лет): «Что такое ночь? – *Черные облака.* – Откуда они появляются? – *С неба.* – Как? – *Они заслоняют белые облака.*». «Почему они приходят вечером? – *Чтобы спрятать белые облака. Они приходят вместо них* [ответ второй стадии]. – Как это происходит? – *Приходят сами. Двигутся.* – Как? – *Их толкает Господь Бог.*». «А можно сделать ночь в этой комнате? – *Да.* – Как? – *Закрыть ставни.* – И что тогда произойдет? – *Мы уже не увидим света.* – Почему тогда в комнате станет темно? – *Потому что мы закроем ставни.* – И настанет ночь? – *Да.* – Когда мы закроем ставни, в комнате появится черное облако? – *Нет.* – Тогда что такое ночь в комнате? – *Не будет видно света.* – А что такое ночь на улице? – *Это пришли большие черные облака и заслонили небо.* – Чтобы заслонить свет, они должны быть черными? – *Да.* – А можно заслонить свет белыми облаками? – *Нет, потому что они не могут заслонить.*».

То есть Рул ставит рядом два объяснения. С одной стороны, ночь состоит из черных облаков, которые «приходят вместо» белых, с другой стороны, ночь отождествляется с тенью, которую отбрасывает облако-экран. А вот чистые случаи третьей стадии, то есть полностью и безоговорочно определяющие ночь как тень, которая получается оттого, что облака заслоняют день:

Ме (8;7): «Что такое ночь? – *Это когда уже не светло. – Почему становится уже не светло? – Когда облака закрывают свет. – Кто тебе это сказал? – Никто. – А день что такое? – Когда уже нет облаков. – Отчего делается светло? – От неба...*»

Баб (8;11): «Почему ночью темно? – *Потому что небо спрятано, и еще облака [тоже]*». Вот как облака прячут небо: «*Облака покрывают все небо, и мы ничего не видим. – Откуда берутся эти облака? – С неба. – Какого они цвета? – Серого. – А белые облака годятся, чтобы сделать ночь? – Да. – Почему? – Потому что они любые годятся.*»

Мы ясно видим, что у облаков уже не та роль, что была на второй стадии, то есть создавать темноту самим своим присутствием, то ли заполняя все вокруг, то ли выделяя черноту. Отныне облака, какого бы цвета они ни были, служат экраном. Так, Баб утверждает, что белое облако вполне способно сделать ночь, если оно «покроет все небо» и спрячет таким образом идущий с неба свет.

И наконец, на четвертой стадии дети догадываются, что ночь наступает просто оттого, что заходит солнце. Само собой, они при этом не знают, что Земля вращается вокруг Солнца. И даже совершенно бесполезно им это объяснять слишком рано, потому что они этого не понимают. Нам встречались дети 9–10 лет, которым вдолбили в голову, что Америка находится на другой стороне земного шара; они из этого заключили, что Америка – это что-то вроде нижнего этажа по отношению к Европе, а солнцу, чтобы появиться в Америке, приходится пересечь моря по туннелю, проложенному сквозь толщу, составляющую пол в Европе и потолок в Америке. Но и не зная о круглой форме Земли, дети могут прийти до понимания того, что день наступает с появлением солнца, а ночь – с его исчезновением.

В самом деле, на предыдущих стадиях, и даже на третьей, солнце не всегда необходимо для наступления дня. День делается белыми облаками, белым воздухом или небом.

Так, Дё (7 лет) говорит, что ночь – это *«черное облако, оно прячет белое небо»*. Хотя это ответ третьей стадии, Дё верит, что свет исходит от неба: *«Солнце – это не как свет от неба. Небо светит везде, а солнце – там, где висит»*.

А на четвертой стадии ребенок наконец приходит к тому, что именно солнце освещает всё вокруг. Обычно такое осмысление происходит в результате влияния взрослых, но мы думаем, что некоторые испытуемые делают это открытие самостоятельно. Вот примеры четвертой стадии:

Код (9 ½): *«Откуда приходит ночь? – Когда солнце садится, то и ночь наступает. – Кто тебе это сказал? – Я сам видел. – Почему наступает ночь, когда садится солнце? – Потому что оно больше не светит»*. *«Почему небо ночью становится черным? – Потому что ночью мы не видим света. Мы не видим, где небо»*.

Бонв (8 ½): *«Почему ночью темно? – Потому что пора спать. – Почему ночью смеркается, как ты думаешь? – Потому что прячется солнце. – А днем отчего светло? – Потому что солнце встало»*.

Итак, последовательность этих четырех стадий показывает нам неуклонную убыль артификализма при поиске объяснений, все более согласованных с физической реальностью. Однако порядок следования стадий, и особенно двух первых, ясно показывает нам один из истоков детского артификализма: сначала ребенку интересно, *почему* возникает то или иное явление, и лишь потом он задается вопросом, *как* это происходит. Иными словами, ребенок отталкивается от неявного постулата, что все в мире имеет смысл, все устроено по единому плану, а сам план задуман для блага людей. Ночь нужна, *«чтобы спать»*, это отправная точка (первая стадия). И лишь позднее ребенок задумывается о том, кто автор этого явления и *как* оно происходит (вторая стадия). Автором, естественно, назначается сам человек, с

учетом потребностей которого и возникает ночь. Ответ на вопрос «как» сводится к печному дыму, из него образуются облака и черный воздух, заполняющий все вокруг. Какими средствами обеспечивается регулярность наступления ночи? Ребенок даже не задается этим вопросом. Он абсолютно уверен, что ходом вещей управляет моральная необходимость, а не случай и не механическая сила, и потому без долгих размышлений допускает, что человеческой воли, при добром содействии дыма и облаков, довольно, для того чтобы обеспечить регулярную смену дня и ночи. Таков детский артификализм, не усложненный представлениями, чуждыми спонтанному мышлению ребенка, которые может привести религиозное воспитание.

§ 3. Происхождение облаков

Для ребенка небо и ночь, как правило, образованы облаками. Так что теперь важно уточнить, откуда берутся облака. В этом вопросе для изучения артификализма у нас широкое поле выбора, потому что тут может проявиться вся спонтанность ребенка.

По происхождению облаков мы располагаем записями, сделанными в Париже, в Ницце, в Савойе, в кантоне Вале и в Женеве. Г-жа Маргерас задавала наши вопросы в коммуне Каруж, г-жа М. Руд – в деревнях кантона Во, г-жа М. Родриго – в Испании. Ответы, собранные в разных регионах, эволюционировали так схоже между собой и нередко с таким поразительным параллелизмом, что мы можем с уверенностью прийти к следующим заключениям.

В эволюции объяснений происхождения облаков мы можем выделить три стадии. На первой стадии (в среднем до 5–6 лет, в Женеве) дети считают облако твердым (из камней, земли и т. д.) и рукотворным, а его изготовление полностью приписывают человеку или Богу. На второй стадии (в среднем 6–9 лет, в Женеве и Париже) ребенок объясняет появление облаков дымом из труб и уточняет, что без домов не было бы и облаков. Здесь артификализм не столь прямой, как на первой стадии, но еще очень систематический. Наконец, на третьей стадии (в среднем начиная с 9–10 лет) происхождение облаков получает полностью естественное объяснение: облако – это сгустившийся воздух, влажность, пар или жара и т. д.

Вот примеры первой стадии.

Об (7 лет): «Откуда приходят облака? – С горы. Они спускаются, и вот они тут». «Как думаешь, из чего они? – Из земли. – А где они? – На небе. – Как они поднимаются на небо? – Это Господь Бог туда их поднимает, ведь сами они подняться не могут». – Однако облака живые: «Раз они ходят, то, конечно, знают об этом».

Грил (7 лет) сказал нам насчет дождя: «Это Господь Бог делает дождь. – Как? – Он берет большие шары, бросает их, и вот идет дождь. – А шары из чего? – Из камня». «А мы знаем, когда – Господь Бог бросает шары? – Да, мы слышим гром». И чуть позже: «Откуда приходят облака? – С неба. – Из чего они? – Из камня». Облака живые, и они знают, что движутся.

И Так (6;5) тоже думает, что облака сделаны Богом. «Из чего они? – Из камня. Потом облако раскалывается. Но на небе они держатся крепко».

Для Рата (8 лет) облака сделаны из земли, на горах, и к тому же людьми, «ведь не могли они сделаться сами».

Полезность этих облаков толкуется по-разному:

По мнению Грила (7 лет), как мы видели, облака нужны, чтобы делать гром и таким образом приносить дождь. Еще они приходят, «чтобы светить».

Для других детей облака нужны, чтобы «делать ночь» и «предупредить о дожде», и т. д.

Так что ответы на первой стадии сравнимы с самыми примитивными объяснениями происхождения светил (см. гл. VIII, § 1–2). В обоих случаях тотальный артификализм порождает анимизм, а вовсе не исключает его. Светила – это зажженные людьми огни, притом они живые. Облака состоят из земли или камней, собранных в кучу людьми, но эти облака живые и наделены сознанием.

Более того, в обоих случаях нам встретились дети, которые предполагают изначальную партиципацию между небесными телами и людьми, будто облака или светила напрямую произошли от человека:

Рой (6 лет), как мы помним, сказал нам (гл. VIII, § 1), что светила появились, *«потому что мы стали живыми»*, и что они растут, *«потому что мы растем»*. Он тогда добавил, что облака растут благодаря луне и солнцу. Второе утверждение, казалось бы, противоречит первому. Но мы увидим, что это вовсе не так. И вот через месяц после беседы с Роем о светилах мы встретились с ним снова и поговорили про облака: *«Откуда берутся облака? – С неба. – Как? – Их делает небо. – Как же оно их делает? – Но ведь делать их полезно. – Как? – Потому что оно делится на два. – Что делится на два? – Небо. – А облако, из чего оно? – Из воздуха. – А небо? – Тоже из воздуха. – Что же случилось сначала, как появилось небо? – Оно было всегда. – Но в самом начале? – Был ветер. – Откуда пришел ветер? – С неба. – Как это случилось? – Кто-то подул. – Кто? – Люди. – Какие? – Которые делали эту работу»*.

Эти слова кажутся чистой выдумкой. Но мы никогда не замечали у Роя склонности к фантазиям, и к тому же мы находим подобные мифы в приведенных Джеймсом воспоминаниях детства глухо немого д'Эстреллы, отрывки из которых мы цитировали уже не раз.

Как мы помним (гл. VIII, введ.), объясняя происхождение светил, д'Эстрелла предполагал, что за холмами Сан-Франциско прячется «большой и сильный человек». Его д'Эстрелла называет Богом, и он участвует в появлении облаков: *«Когда поднимался ветер, он [ребенок] думал, что это признак его [Бога] настроения. Холодный ветер означал гнев, нежный ветерок – хорошее расположение духа. Почему? Потому что ребенок иногда ощущал дыхание, которое вырывается изо рта людей, когда они ссорятся или кого-то ругают. Когда было облачно, он думал, что облака появляются из большой трубки, которую курит Бог. Почему? Потому что он часто с детским восхищением замечал, как клубится дым курительных трубок и сигар. При виде фантастических форм облаков он испытывал невольное уважение: ну и мощные же легкие у*

Господа Бога! Если холодным утром спускался туман, ребенок думал, что это дыхание Бога. Почему? Потому что в такую погоду он часто видел собственное дыхание».

На второй стадии происхождение облаков полуискусственное-полуестественное. Его искусственность в том, что они происходят из дыма печных и каминных труб. Однако форма облаков и их движение вверх не зависят от человека, и тут проявляется естественность объяснения. Но, разумеется, облака на второй стадии по-прежнему живые и наделены сознанием. Взглянем на примеры:

Ганс (5 лет): «Откуда приходят облака? – *С неба.* – Как это получается? – *Это дым.* – Откуда он идет, этот дым? – *От огня.* – От какого? – *От печки.* – От какой? – *Когда люди варят.* – Если бы не было домов, облака все же были бы? – *Да.* – Отлично. Откуда бы они приходили? – *Нет. Их бы не было совсем».*

Буа (5 ½): «Откуда приходят облака? – *С неба.* – Из чего они? – *Как небо.* – Из чего? – *Из облаков.* – Из чего они, облака? – *Из голубого, из белого.* – Откуда облака появились? – *Из трубы.* – Как? – [Труба] *это чтобы выходил дым.* – И что потом? – *Дым идет в небо, получают облака».*

Мок (8 лет): «Откуда приходят облака? – *Из дыма.* – А он откуда? – *Из трубы.* – Если бы не было домов, облака все же были бы? – *Нет».*

Порт (9 лет): «Откуда приходят облака? – *Из дыма.* – Какого дыма? – *Дым печек, кухонных плит, еще из пыли.* – Как этот дым образует облака? – *Он красится на небе. Напивается воздуха и окрашивается, потом подымается на небо».* «Этот облачный дым выходит только из дымоходов? – *Да, и еще когда кто-то разжигает в лесу костер. Когда я был в Савоие, мой дядя разжигал в лесу костер, и шел очень голубой дым, он подымался в небо.* – Ты видел, что он голубой? – *Да, голубой, но когда он подымается в небо, то черный».* «Облака чувствуют жару и

холод? – Да, потому что они-то и приносят холод, а потом жару».

Ме (9;6): «Что такое облака? – Это дым. – Откуда берется этот облачный дым? – Из труб, из газового завода».

Бург (9;6) объясняет, как мы видели в § 2, что ночь образуется из черного воздуха, выходящего из облаков. «Черный воздух откуда берется? – Из облаков. – Откуда приходят облака? Из чего они состоят? – Из дыма. – А дым откуда приходит? – Из дымоходов».

Марг (10 лет): Облака делаются «из дыма. – Какого дыма? – Из белого, из серого. – Откуда берется этот дым? – Из дымоходов». С другой стороны, облака «живые. – Почему? – Иначе как бы они по небу ходили? Если бы не были живыми, не могли бы двигаться». К тому же они сознают свои действия.

Зюл (10 лет): «Что такое облака? – Это дым, он теряется в воздухе, потом становится облаками». «Когда идет дождь, они чернеют, когда дождь перестает, они белеют, а иногда краснеют. – Из чего они? – Из дыма». Они живые, «потому что движутся».

С педагогической точки зрения интересно отметить, что этот ослабленный артификализм второй стадии такой стойкий, что самые лучшие уроки, посвященные облакам, скорее всего, исказятся в сознании школьника в угоду картине мира, которую мы увидели. В самом деле, нам встретилось немало школьников, знающих, что облака состоят из пара и что пар образуется при нагревании и кипячении воды (кипячение показано в популярном женевском школьном учебнике на иллюстрации к уроку по парообразованию); из этих посылок школьники выводят, что все облака родом из кастрюль. То есть дети сохранили спонтанное объяснение, лишь заменив «дым» на «пар». Вот примеры такого артификализма, материал для которого дети почерпнули из неверно истолкованных бесед со взрослыми:

Бюл (11;8): «Как образуются облака? – Это морской пар. – Почему? – Они происходят от морского пара, от воды, которая испаряется. – Почему она испаряется? – Это

теплая вода. – Почему она теплая? – Потому что ее нагревают. – Кто нагревает? – Огонь. – Как это происходит? – Огонь пароводов. – Они нагревают морскую воду? – Да». Впрочем, облака получаются еще «из воды, которую мы нагреваем дома, а окно открыто». Вот что ребенок без малого двенадцати лет вынес из уроков на тему испарения морской воды!

Дюкр (8 ½): Облака – «это пар. Когда мы кипятим воду в кастрюльках, получается пар, он подымается в небо». С другой стороны, облака живые, «потому что они летят в воздухе как птицы, но еще быстрее».

А вот промежуточные случаи между второй и третьей стадией: к своему артификализму ребенок примешивает изрядную долю естественного объяснения. Происхождение облаков теперь двойственно: дым или пар, из которого состоят облака, исходит и от домов, и от озер или моря. Вот тому примеры:

Сен (8;6): «Ты знаешь, откуда берутся облака? – Это пар. – Что такое пар? – Он вроде дыма. – Откуда выходит этот пар? – Из воды, когда она нагревается и кипит». «Пар облаков, он откуда? – Когда мы варим суп. – Облака получаются оттого, что мы варим суп? – Пар выходит наружу и забирает с собой воду». Кажется, что Сен на второй стадии, но он добавляет: «А без домов облака все же получились бы? – Да. – Они пришли бы откуда? – Из других стран. – А если в других странах нет домов, облака получились бы? – Да. – Как же? – Они зажгли бы огонь, получился бы дым, а потом пар». А если бы «они» не зажгли огонь, появились бы облака «из гор», но Сен не знает, как они там образуются. Перед нами ребенок, который явно чувствует, что облака не полностью зависят от людей, но не знает, как это объяснить, и при нашей настойчивости прибегает к артификалистским объяснениям.

Карил (11;7): Облака – «это пар. – Он откуда? – Это солнце делает... [он поднимается] из морей; и он

получается, когда мы греем воду. – Откуда появляются облака? – Из кастрюль».

Здесь заметно влияние школьных уроков. Следующий случай, напротив, кажется спонтанным: первоисточник облаков искусственный, но затем они образуются в ходе естественного процесса.

Вель (8 ½) сначала говорит нам: *«Облака, они из воздуха».* Но их первоисточник искусственный: *«Как они получаются? – Из дыма. – Откуда этот дым? – Из печек. – Воздух и дым, это одно и то же? – Нет, из дыма получается воздух, а из воздуха [образуются] облака».*

Перейдем к третьей стадии, на которой дети приписывают облакам полностью природное происхождение. К сожалению, большая часть приведенных здесь ответов напрямую подсказана школьными уроками (в отличие от ситуации со светилами): *«Солнце заставляет воду испаряться», «Солнце нагревает воду и превращает ее в пар»* и т. д. Но наряду с усвоенными формулировками мы видим много более или менее спонтанных объяснений; ниже мы приведем только их, поскольку они-то и представляют для нас интерес. Основа этих объяснений та же, что и в объяснениях, которые мы получили о природном происхождении светил (гл. VIII, § 3): установление веществ. Облака состоят из сжатого воздуха, дыма, молний, жары, влажности и т. д., притом подразумевается, что воздух, огонь, дым, пар и вода могут друг в друга превращаться, как это себе представляли и «физики»-досократики. Вот для начала пример отождествления облака с дымом от молний:

Бен (7 ½): *Облака – «это дым», который идет от грома. «Это из грома получается вода».* Молния дымит, дым превращается в грозовую тучу, а та проливается водой.

Фо (7 лет): *Облака состоят «из огня».* Гром исходит из облака, а облако – это дым от грома.

Леф (8 ½): *«Откуда берутся облака? – Они из грома: это вода».* Вода выходит из грома, потому что гром дымит, а дым превращается в воду.

Жерв (11 лет) думает, что облака образованы дымом, который выходит из вулканов. А земля получилась из уплотненных облаков (см. гл. XI, § 3).

Вот отождествление облака с воздухом или сжатым воздухом:

Шев (8;2): «Что такое облака? – Воздух. – Откуда они приходят? – Из-за горы. Они образуются за горой. – Объясни мне как. – Там много воздуха. Воздух сгущается и поднимается». «Как появились облака, которые сейчас у нас над головой? – Из воздуха, который наверху. Наверху воздуха больше, чем внизу. – Но ты мне сказал, что они образуются за горой. – Потому что мы не видим, как они получают. – Но как же они получают? – Из воздуха. – А которые у нас над головой, они тоже образовались за горой? – Да, потому что они поднялись раньше, еще ночью. А те, которые сейчас у горы, они поднялись позже, днем. – Они образуются только за горами? – Нет, есть и такие, которые получают прямо около нас. Это мне брат сказал. Собирается много воздуха, и получается туман». «Ты сказал, что иногда они образуются прямо около нас? – А! Эти получают из нижнего воздуха, он тоже скапливается. – Как это? – Приходит много воздуха. Он сжимается в большую кучу».

Лиди (9 лет): «Из чего состоят облака? – Из воздуха». «Во что этот воздух на небе превращается? – Он превращается в большое облако, потом оно делается очень тяжелым и выпадает».

Зуа (9 лет): «Немножко водяного пара поднимается в небо, и получают облака. – Откуда выходит водяной пар? – Он делается в воде. – Где? – Внутри. Делается в глубине воды, потом поднимается наверх. – Как? – Потому что озеро все время немножко опускается. И немножко песка поднимается на небо, как пар». «Из чего образуется этот пар, из воды или из песка? – Из песка». «Почему водяной пар выходит из песка? – Иногда маленькие камушки разбиваются, и получается пар. – Почему? – Потому что вода сильная, вот они и разбиваются». Мы поняли, что

«водяным паром» Зуа называет пузырьки воздуха, которые появляются на мокром песке на берегу Женевского озера.

А отождествления облаков с жарой или влажностью мы рассмотрим, изучая объяснения того, как образуется дождь (§ 5).

Мы видим оригинальность этих нескольких ответов третьей стадии. Облака объясняются полностью природным процессом, и в основном он сводится к преобразованию качественно разнородных веществ друг в друга. Кроме того, некоторые дети приходят к интересному понятию сжатия вещества. Так, Шев и Лиди говорят о воздухе, что он «сгущается» и «делается очень тяжелым» и т. д. Спонтанны ли эти понятия? Если бы у нас были лишь приведенные здесь примеры, мы могли бы в этом усомниться и усмотреть в них результат недопонятых уроков на тему пара и дождя. Но схожие объяснения даются детьми 9–10 лет о происхождении светил (светила состоят из воздуха или сгустившихся облаков), о происхождении камней (камни образовались сжатием земли) и особенно о различиях веса определенных тел (тяжелый предмет – «более наполненный» или «более сжатый», чем легкий предмет того же объема; см. С.Р.). А потому спонтанность приведенных здесь объяснений вполне вероятна.

Если мы обратимся к результатам, полученным за пределами Женевы, то увидим очень схожий процесс эволюции, лишь с другим средним возрастом стадий. В Париже на пять десятков подробно опрошенных детей мы видим, что средний возраст первой стадии меньше семи лет, вторая дает средний возраст 8 лет, а третья – 9½. В Испании эти цифры соответственно 7½, 9 и 10½. В сельской местности артификалистские объяснения исчезают, естественно, раньше, но схожие типы объяснений мы встречаем и здесь.

Сельские ребяташки уверяли нас, что облака происходят из печных труб, – в Больё-сюр-Мер и в центральной части кантона Вале, в кантоне Во и в Савойе.

В заключение заметим, насколько склад детского ума подталкивает ребенка к артификализму даже в отношении объектов, казалось бы, вовсе от человека не зависящих, таких как облака. Конечно, подробности этого артификализма не столь важны. В частности, основная идея детей, согласно которой облака подпитываются печным дымом, оказывается самой естественной для

ума, заранее ориентированного на артификализм. Но эта деталь нам не столь важна. Нам интересны общие тенденции, которые она предполагает. Если мы вспомним, что небесные светила и само небо образованы прежде всего облаками, что ночь тоже приходит в результате регулярной, намеренной (или, во всяком случае, целенаправленной) деятельности облаков, то поймем важность рассмотренных ответов. В мире ребенка нет ничего случайного. Даже печной дым – казалось бы, вещество бесполезное и непостоянное – видится ребенку строительным материалом для неба и главным двигателем атмосферных колебаний, создающих ночь. С точки зрения анимизма, отсюда естественным образом следует, что на первых двух стадиях дым и облака представляются живыми и наделенными сознанием. А на третьей стадии анимизм идет на убыль. Но многие дети – и те, что считают облако воздухом, и те, что в согласии со школьными уроками отождествляют его с водяными парами, – еще наделяют его сознанием. В другом исследовании мы вернемся к этому вопросу в связи с движением облаков (С. Р.).

§ 4. Гром и молнии

Прежде чем заняться детскими объяснениями дождя, разберемся, как дети представляют себе грозу. Она живо интересуется всякого ребенка. Мы слышим огромное множество детских вопросов о громе и молниях. Самые ранние, заданные шестилетками, даже по своей форме отчетливо артификалистичны. Например, Дэл в 6½ лет (Л. Р., с. 226), услышав от нас, что молния получается на небе сама собой, спрашивает: *«Почему [она получается сама собой]? Правда? Но в небе же нечем разжечь огонь?»*

Полученные ответы легко распределяются по трем стадиям. На первой стадии считается, что гром и молнии изготовлены как они есть на небе или в горах. На второй стадии дети полагают, что гром и молнии естественным путем произошли из облаков или светил, а те, в свою очередь, наделяются искусственным происхождением. На третьей стадии происхождение гроз полностью естественное.

Вот примеры первой стадии, которая длится лишь до 6 лет:

Стей (5 лет): «Что такое гром? – *Стучат молотками.* – Ты правда так думаешь или шутишь? – *Я так думаю.* – Кто стучит? – *Гос – подь Бог.* – Зачем? – *Чтобы пошел дождь».* «Что такое молния? Как она получается? – *Не знаю.* – Сама получается? – *Да. Перед громом.* – Из чего она? – *Из огня.* – Откуда она берется, молния? – *Из огня, потому что его зажигают спичками. Он зажигается, потом выходит молния.* – Кто зажигает? – *Господь Бог.* – Почему? – *Зажигает, чтобы зашумело.* – Зачем? – *Он так хочет.* – Почему он так хочет? – *Уже не помню».*

Дон (5;5): «Что такое молнии? – *Их делает гром.* – Как? – *Гром трещит, потом молнии, это гром их выпускает.* – Молния, она из чего? – *Из огня.* – Откуда этот огонь? – *Из грома.* – А гром, он из огня? – *В громае есть огонь.* – А гром откуда? – *Из гор.* – Как он делается в горах? – *Это каменички его делают.* – Как? – *Берут железо, из него делают гром».*

Все выдумки первой стадии похожи между собой. Вторая стадия длится в среднем с 7 до 9 лет. Гром образуется при взрыве облаков, а огненная молния выходит из облаков или светил. Но при этом облака и светила произошли из дыма печных труб или воздуха, сделанного людьми.

Рой (6;5): «Что такое гром? – *Это молния. Потом огонь, потом гремит.* – Откуда этот огонь? – *От солнца.* – А почему гремит? – *Это от луны идет гром».* Между тем мы помним, что для Роя солнце появилось от спички, брошенной Господом Богом; во всяком случае, оно растет благодаря облакам, а те образовались от дыхания людей.

Дюк (6;10): «Что такое гром? – *Это сталкиваются молнии».* «Откуда берется молния? – *С неба.* – А что такое молния? – *Она вроде огня».* «*Это звезды*», притом звезды кто-то смастерил.

Буа (5 ½) начинает с того, что устанавливает взаимосвязь между громом и звездами: «Что такое гром? – *Он из огня.* – Как он получается? – *Из звезд, из огня.* – А

звезды как получаются? – *Потому что он [гром] делает звезды, а они набирают огня*». Но и гром, и звезды получаются из молний, а те – из облаков: «Откуда берутся молнии? – *Из облаков.* – В облаках есть огонь? – *Да.* – Откуда он? – *От дыма*». Другими словами, поскольку облака получились из печного дыма (в этом Буа убежден), они могут снова обратиться в огонь, тот рождает молнии, а из них выходят звезды и гром.

Чаще всего на второй стадии гром объясняется столкновением двух облаков, а молния – случившимся в результате пожаром, поскольку облака состоят из дыма, а в дыме есть огонь!

Сесс (8;6): «Что такое гром? – *Это огонь.* – Откуда он? – *От облаков, потому что они сталкиваются.* – Почему от этого шумно? – *Потому что сильно сталкиваются.* – Что такое молния? – *Это огонь.* – Откуда он? – *От облаков, потому что они столкнулись*». «Как такое получается? – *Потому что это огонь, как луна и солнце*».

Мок (8 лет): «Откуда идет гром? – *От облаков.* – Как это получается? – *Когда они трещат, они взрываются.* – Что такое молния? – *Огонь.* – Почему гром выходит из огня? – *Потому что он взрывает облака*».

Бо (9 ½): «Что такое гром? – *Это когда облака сталкиваются.* – Почему? – *Чтобы сделать гром.* – Откуда этот шум? – *Потому что они столкнулись.* – Облака твердые? – *Да.* – Как стол? – *Нет*». [До этого Бо сказал нам, что облака образуются из печного дыма.] «Что такое молния? – *Это когда вышел гром*». Это огонь «облаков. – А сейчас в облаках есть огонь? – *Иногда.* – Что такое облака? – *Огонь*».

А на третьей стадии появляются полностью естественные объяснения. Эти объяснения по большей части усвоены от старших и отсылают к «электричеству» в облаках. Но как всегда, мы видим немало оригинальных ответов, говорящих о некоторой спонтанности. Только их мы и приведем. В них гроза часто сводится к столкновению

двух облаков, но облака состоят из воздуха или водяных паров и т. д. А огонь молний исходит от получившегося взрыва, или трения, или же от искры небесных светил:

Шал (9 лет), как мы видели (гл. VIII, § 3), отождествляет солнце и с облаком, и с воздухом. Мы встретились с Шалом через месяц после прошлого опроса, и вот что он нам сказал: «Что такое гром? – *Шум. Это столкнулись два облака.* – Почему от этого шум? – *Когда они встречаются, идет треск.* – Облака твердые? – *Нет.* – А почему они трещат? – ... – Что такое молния? – *Огонь.* – Он откуда? – *От облаков; в них есть огонь.* – Почему в облаках есть огонь? – *Потому что солнце – это огонь. Это шар [огненный].* – Молния идет от солнца? – *Нет.* – А огонь молнии, он от солнца? – *Да*». «Молнии получают от солнца? – *Нет, от облаков.* – А почему огонь молний идет от солнца? – *Потому что солнце было огненным шаром, и оно взорвалось*». То есть солнце (или даже: солнца, их много) – это загоревшееся облако, оно взрывается и зажигает другие облака. Сами облака состоят из воздуха, и от их взрыва раздается гром.

В другом месте (гл. VIII, § 3) мы видели, как Ант и Жерв объясняют образование светил скоплением молний. Шал дает нам обратное утверждение: огонь молний происходит от солнца.

Хенд (9;8): «Что такое гром? – *Два облака встретились, и вышли молнии. Сначала коснулись, потом стукнулись, от этого гром и молния.* – А молния как получается? – *Потому что два облака чиркаются [друг о друга], и вылетает искра.* – Почему? – *Если две деревяшки тереть друг о друга, тоже будут искры.* – Как облака чиркаются? – *Нагреваются, и вылетает искра*». Хенд уточняет, что облака не твердые, это пар. Но чтобы облако могло повернуться, «пар должен быть сильно сжат».

Росс (10;7): «Что такое гром? – *Облака взрываются.* – Как? – *Потому что они встречаются.* – И что потом? – *Молния.* – Что такое молния? – *Отблеск, он идет от*

облаков. – Почему они дают отблеск? – Потому что встречаются».

Эти объяснения перекликаются со взглядами досократиков: заключенный в облаках воздух взрывает их, и при разрыве возникает блеск и т. д.

В заключение отметим, что наш краткий обзор объяснений про исхождения гроз согласуется с выводом относительно облаков: эволюция объяснений идет от тотального артификализма к попытке воссоздания естественного процесса, основанного на отождествлении разнородных веществ. Эту картину дополнит объяснение дождя.

§ 5. Происхождение дождя

Вопросы представлений ребенка о дожде относятся к наиболее интересным среди тех, которые ставит перед нами детский артификализм. И в самом деле, поскольку на первых стадиях дети считают, что облака состоят из камней или дыма, то как из них пролиться дождю? Скорее он идет прямо с неба. Но о связи облаков и дождя говорит повседневный опыт: если идет дождь, то на небе всегда облака. И ребенок прекрасно об этом знает. Как ему постичь эту связь? Окажется ли облако знаком дождя или его причиной? Или же мы увидим смещение знака и причины, как в примитивных сообществах? Мы обнаружим все три решения, они встречаются более или менее вразброс, без четкой зависимости от возраста.

Для большей ясности начнем с того, как объясняется происхождение дождя; его связь с облаками оставим пока в стороне и вернемся к ней отдельно.

Множество спонтанных детских вопросов с ходу говорят нам о направлении мысли детей 2–7 лет. Еще в 6 ½ лет Дэл (L. P., с. 264) спрашивал: *«Но как же на небе получается дождь? Там есть трубы или потоки, которые текут?»* (Между тем сами «потоки» для Дэла рукотворны.)

Д'Эстрелла рассказывает в продолжение воспоминаний детства, приведенных в § 7: *«Когда шел дождь, он [сам Д'Эстрелла] был уверен, что Бог [„большой и сильный*

человек“] набирает в свой огромный рот много воды, а потом разбрызгивает ее ливнем. Почему? Он не раз видел, как ловко китайцы [в Сан-Франциско] спрыскивают таким способом белье, гладя его утюгом».

Ответы наших детей мы можем разбить на три стадии, в зависимости от того, объясняется ли дождь с позиций тотального артификализма, ослабленного артификализма или понимается как природный процесс. Вот примеры первой стадии, и начнем со случая, похожего на только что приведенные воспоминания глухонемого д'Эстреллы:

Мы видели (§ 3), как Рой (6;5) представляет себе облака – это ветер, который произошел из человеческого дыхания: *«Кто-то подул»*. Между тем для Роя дождь льется из облаков: он идет *«с неба»*. – А небесная вода откуда? – *Из облаков*. «Откуда там в первый раз появилась вода? – *Были такие люди, они наплевали много воды*». Этот ответ был дан не сразу после объяснения образования облаков. Так что здесь нет бессмысленного повторения.

Впрочем, обычно дождевой воде приписывается изготовленность в прямом смысле, но иногда можно задаться вопросом, с учетом детских недомолвок и смешков, не обретают ли порой «краники» или трубки, о которых дети говорят, довольно ясный символический смысл (не станем уточнять, какой именно). Мы вернемся к этому вопросу в § 7, в связи с происхождением ручьев:

Гриар (5 ½): *«Что такое дождь? – Это вода. – Откуда она? – С неба. – На небе есть вода? – Это Господь Бог ее льет на землю. – Как? – Опрокидывает ведра наружу. – Кто тебе это сказал? – Никто. – Где Господь Бог берет воду? – В своем кранике. – Откуда берется вода в его кране? – ... (он смеется)»*.

Ребенок, естественно, представляет Бога человеком. Дон (5 ½) сказал нам, что дождь приходит с неба, и посылает его Господь Бог. *«На небе есть родники? – Иногда там текут ручьи. Там Господь Бог. – Что он делает? – Он у себя дома,*

работает. – Для чего? – Работает для своего начальника. – Кто такой Господь Бог? – Это человек».

Пан (5 лет): *«А дождь откуда идет? – С неба. – Как? – Я не знаю. Может, там есть шланг, как у папы, когда он моет свой „Де Дион“ [моет автомобиль, обливая его из шланга]. – Такое может быть? – Да, может, потому что там такая же грязь. – Где? – Около тротуаров, там целые лужи воды. – Откуда она? – Там есть кран, к нему привинчивают шланг, и он отправляет дождь поливать цветы. – Кто? – Господь Бог».*

Ганс (5 ½): *«Это Господь Бог делает дождь. – Как? – Набирает воды, потом ее выплескивает. – Где он берет воду? – В умывальнике».*

Грил (7 лет) нам сказал, что дождь – это вода, которая приходит с неба. *«Как вода приходит? – Падает вниз. – Куда вниз? – В родники». «Как она поднимается вверх? – По трубам. – Где эти трубы? – На улице. – Откуда они начинаются? – От родников или от канала. – Докуда они доходят? – До неба», и т. д.* То есть дождь делают люди.

Рам (9 лет) тоже думает, что дождь делают люди, а не Бог. Дождь поднимается на небо *«через краны».* *«Как? – Вода бежит в – краны. – А потом? – Из краников брызжут маленькие капельки, а потом они поднимаются на небо». «Как они поднимаются? – Струйками. – Почему мы их не видим? – Они очень тоненькие».*

Тема этих фантазий нам хорошо известна, и незачем множить их примеры. Как всегда, мы можем задаться вопросом, до какого момента дети верят в то, что говорят, и когда начинают фантазировать. Но важно отметить, что заменить свой артификализм им нечем. Может, они и присочиняют в деталях, но объяснения природных явлений они ищут не в самих явлениях, а в человеческой деятельности.

А потому на второй стадии ребенок по-прежнему приписывает природным явлениям участие человека. На второй стадии мы уже не видим прямого артификализма: дождь уже не течет из небесных кранов. Но косвенный артификализм еще заметен, дождь по-прежнему продукт человеческой деятельности, например печного дыма. Но тогда

(и именно это отмечает непрерывность перехода от первой стадии ко второй) вещь, производящая дождь, наделяется имманентным артифактизмом: между явлениями и людьми устанавливается сотрудничество. Оно отражается в детском обороте речи «сделать так, чтобы сделалось». Человек и Бог «делают так, чтобы сделался» дождь, то есть они сами что-то делают, но при этом дым, небо или облака тоже что-то делают. Оба смысла^[58] слова «делать» еще тесно переплетены.

Вот примеры второй стадии:

Блас (8;10): «Откуда приходит дождь? – Из облаков. – Как? – Поднимается дым и превращается в облака. – Какой дым? – Дым от домов». «Как из этого дыма получается дождь? – От жары тают облака. Он [дым] тает и становится водой». «Потому что дым тает, он разрушается и становится водой». Между тем облака делают это намеренно и сознательно: они знают, что движутся, «потому что идут. Мы ведь тоже чувствуем, что идем!»

Порт (9 лет): Облака тоже сделали из дыма от домов, «потом они чернеют, потом превращаются в воду». Но облака движутся по нашей команде: «Когда люди идут по улице, то и облака идут».

Марг (10 лет): «Откуда приходит дождь? – С неба. – Как? – С облаков, от дыма. – От какого дыма? – Из дымоходов. – Как из этого дыма получается дождь? – Потому что он тает». «Дым тает? – Да. – Отчего он тает? – От жары». Между тем облака живые и наделены сознанием.

Мок (8 лет): «Откуда приходит дождь? – С неба. – Что такое дождь? – Вода. – Как она получается? – В облаках. – Как? – Потому что они лопаются. Облако лопнуло, и пошел дождь. – Что значит „лопнуло“? – Значит, рвануло [взорвалось]. – Откуда берутся облака? – Из дыма. – Откуда? – От печных труб».

То есть для этих детей облака намеренно приходят туда, где нужен дождь, и превращаются в воду. Теперь процесс образования дождя

стал в некотором смысле природным, но облака по-прежнему происходят из печного дыма и к тому же подчиняются людям, напрямую (случай Порты) или косвенно. Что же произойдет, когда этим детям расскажут про испарение морской воды? Они просто соединят с полученным знанием свое спонтанное, по-прежнему артификалистское мышление и сделают вывод, что дым из печных труб «идет за водой» на море. Вот примеры такого сплава детских представлений с полученными знаниями:

Дем (8;0): *«Ночью, не каждую ночь, а иногда, облака спускаются и притягивают воду»*. Между тем облака состоят из дыма: *«Это пар? – Это дым, а не пар! [Он смеется.] – Как облако притягивает воду? – Как магнит»*. *«Что будет, если там окажется пароход? – Начнется такая тряска, что он опрокинется»*.

Бонг (9;6) тоже нам сказал, что облака выходят из печных труб и что из облаков идет дождь: *«Ты мне сказал, что облака – это дым. А в дыме есть вода? – ... – Откуда льется дождь? – Из огня»*. *«Если мы зажжем в этой комнате огонь, на нас польется дождь? – Нет. Ведь облака спускаются на море и набирают воды. – Как? – Ложатся на воду, и вода в них впитывается»*. *«А они знают, что идут за водой? – Да»*.

Сен (8;6): *Облака состоят «из пара», то есть «из воздуха с водой»*. *«Облачный пар, он откуда? – Когда мы варим суп. – От этого получают облака? – Пар выходит наружу и забирает с собой воду»*. *«В облаках есть воздух? – Это воздух, а над ним вода»*.

Вот как артификалистский склад ума может исказить лучшие уроки! И мы видим, какими дивными организаторскими способностями ребенок наделяет природу, когда печной дым прилежно отправляется за водой на море или когда пар из кастрюль исправно «забирает с собой воду».

Вторая стадия длится обычно с 7–8 до 9 ½ – 10 лет. На ней происходит полный переход от первой стадии к третьей, в том смысле, что здесь частично сохраняется артификализм первой стадии, но уже

появляются природные процессы, и ребенок на третьей стадии будет на них настаивать. На протяжении третьей стадии наряду с множеством заученных объяснений (дождь образуется при конденсации водяного пара) мы встречаем и много нестандартных ответов; только их мы здесь и приведем. Их можно разделить на те же типы, что и вопросы о происхождении облаков (3-я стадия). Когда облако понимается как дым от молний (Бен, Фо, Леф и др.), вода получается просто оттого, что облако «тает». Аналогичное объяснение есть и на второй стадии, с той разницей, что отныне происхождение дыма полностью природное. И к этому вопросу возвращаться незначит. Когда облако понимается как воздух, дождь становится результатом преобразования воздуха в воду:

Трон (8 ½): «Из чего состоят облака? – Из дождя. – Откуда берется дождь? – Из воздуха, который превращается в воду». И чуть позже: «А облака из чего? – Из воздуха».

Ант (8 лет): «Откуда берется дождь? – Из облаков. – Как? – Потому что в облаках есть вода. – Почему? – Это ветер превращается в воду». Ант уверен, что ветер происходит от облаков, которые состоят из сжатого воздуха.

Шев (8;2), как мы видели (§ 3), считает облака воздухом, который «скапливается». «Как из них получается дождь? – Потому что облака намокают. Они наполняются водой. – Откуда в них вода? – Из тумана. Густой туман образует воду. Когда вокруг туман, то чувствуешь, что он из маленьких капелек воды». А туман и сам состоит из воздуха: «Собирается много воздуха, и получается туман». То есть и Шев полагает, что вода в конечном итоге образуется из воздуха.

Наконец, другие дети связывают – и, кажется, спонтанно – облака с «жарой», «влажностью», «испарением», и тогда дождь объясняется сам собой.

Ши (7;4) нам сказал, что облака происходят из тумана. «А туман из чего? – Из воды. – Вроде той, что течет из крана? – Нет, она вроде той, когда мы потеем. Это не

совсем вода, когда мы потеем. Что-то вроде воды. – Откуда она берется? – Я думаю, она оттого, что жарко. Должна быть такая особая жара, которая приносит облака... – Как это выходит? Где жарко, отчего? – От солнца. – Откуда вода, которую нагревает солнце? – От самого солнца. – А солнце из чего состоит? – Думаю, из огня. Когда сильная жара, это вроде того, когда очень жарко рукам: солнце потеет, образуются облака и закрывают его».

Бар (9;5): Дождь выходит «из облаков. – Что такое облака? – Они вроде воды. – Они из воды? – Из жары». «Как жара дает воду? – От нее все потеет. – Что? – Облака потеют. Иногда и мы потеем. Это солнце заставляет облака потеть, чтобы сделать дождь. – Как образуются облака? – Маленькие капельки собираются вместе, и выходят облака. – Откуда капельки? – С неба. – Эта вода с неба, откуда она падает? – Там вроде пещер, в них течет вода, потом выпадает дождем».

Буш (11;10): Дождь – это «влага». «Когда впервые пошел дождь, откуда взялась влага? – От потения. – Что вспотело? – Солнце. Когда очень жарко, потеешь». Тут тоже потеет даже солнце.

Мы видим, насколько схоже эволюционируют объяснения дождя, гроз и облаков: воздух и дым превращаются в воду или в огонь. Да еще и солнце потеет (Ши, Буш и т. д.).

Нам осталось рассмотреть, как ребенок понимает отношения между дождем и облаками. Как мы видели, изучая смену стадий, облака и дождь поначалу независимы, а под конец между ними устанавливается причинно-следственная связь: дождь происходит от облаков. Но между двумя полюсами пролегает важная зона, и мы сейчас ее рассмотрим, потому что здесь ребенок весьма любопытным образом колеблется между двумя идеями: «облако – это знак дождя» и «облако – это причина дождя».

Вот несколько случаев, когда облака понимаются как знак дождя:

Грил (7 лет): «Мы видим, когда собирается дождь? – Иногда гремит». Но как мы видели (§ 3), это не только знак,

но и причина, ведь Грил уверен, что Бог бросает камень, чтобы вызвать дождь, и от этого гремит: *«Он берет большие шары, бросает их, и вот идет дождь»*. Однако эта причина иррациональна, поскольку дождь не содержится в шарах, а ими вызван.

Рей (7 лет) думает, что Бог берет большой шланг и разливает из него дождь, а облака состоят из *«черного мела»*. То есть дождь и облака никак не связаны. Тем не менее облака – это знак дождя: *«Мы видим, что дождь собирается? – Нет, мы видим только облака»*. *«Почему на небе облака, когда вот-вот начнется дождь? – Потому что Господь Бог сердится»*. Между тем и тут облака отчасти стали причиной дождя: *«Что такое облака? – Это когда дождь собирается»*. Последнее выражение вовсе не означает, что Рей отождествляет облако с водой. Рей по-прежнему уверен, что облака *«из черного мела»*. Его фраза говорит лишь о том, что появление облаков вызывает дождь.

Рам (9 лет) считает, что дождь поднимается на небо по кранам. С другой стороны, облака происходят от печного дыма. То есть между этими двумя явлениями связи нет. Однако Рам уточняет, что дождь поднимается в небо, только когда там облака: *«Когда он поднимается? – Когда набегают облака»*. *«Значит, это облака его вызывают? – Да. – Как? – Потому что они черные»*. Но Рам убежден, что облака состоят из дыма, а воды в них нет. Так что и в этом случае знак ощущается причиной, хотя ребенок не уточняет, как именно образуется дождь.

Зуа (9;1), как мы видели (§ 3), объясняет образование облаков выходящими из воды пузырьками воздуха. С другой стороны, он считает, что дождь идет прямо с неба. То есть для него нет прямой связи между облаками и дождем. *«Для чего нужны облака? – Они предупреждают, что скоро пойдет дождь. – Дождь идет из них или из неба? – Из неба. – Облака приносят дождь? – Нет. – Почему нужны облака, чтобы сообщить о дожде? – Потому что если их совсем нет, то и дождь не пойдет»*. В последней фразе мы видим утверждение причинной связи. И в то же время Зуа до

конца нашей беседы упорно утверждает, что дождь льется не из облаков.

И вот наконец самый чистый из попавшихся нам случай различения «знака» и «причины». Но, как мы увидим, этот ребенок отчасти еще видит облако и «знаком», и «причиной».

Буш (11;10) считает дождь солнечным «потом». Облакам он приписывает природное происхождение, но отказывается его уточнять. «Что такое облака? Из чего они? – Они сообщают о дожде. Хорошей погоды не будет. – Почему? – Когда вдалеке видны облака, значит, идет плохая погода». «А без облаков все же мог бы пойти дождь? – Да... [нет], мы знаем, что облака сообщают о плохой погоде, и плохая погода сразу приходит. – Почему? – Потом, сразу же, когда пришли облака, начинается дождь. – Это от облаков идет дождь? – Они приносят плохую погоду, и оттого идет дождь». «Так дождь идет от облаков? – Нет, от них не идет». «Почему, когда приходят облака, начинается дождь? – Когда облака приходят, становится темно, как ночью. – Так почему же идет дождь? – Нет, иногда дождь начинается не от появления облаков. – Почему облака сообщают о дожде? – Потому что всегда, когда облака приходят, то и дождь идет. – Почему? – Облака сообщают о плохой погоде. – Почему? – ...»

Противоречивость ответов Буша – яркое свидетельство того, как ребенок мечется между двумя идеями: «облака – это знак дождя» и «облака – это причина дождя». Впрочем, для Буша дождь идет не из облаков!

Эти факты говорят о многом. Между стадией, на которой ребенок не видит связи между дождем и облаками, и стадией, на которой дождь выходит из облаков, у многих детей есть переходный период, во время которого облако «сообщает» о приходе дождя. Между тем, как только облако начинает пониматься как знак, оно вскоре становится и причиной. Что это за причинность? Это не рациональная причинность в том смысле, что облака не содержат дождя и не вызывают его

механически. Скорее облако понимается причиной в том смысле, что это необходимое внешнее проявление события. Как сказал И. Мейерсон о некоторых объяснениях, распространенных в примитивных сообществах, «причина становится внешним проявлением, стороной события»^[59]. Эта формула хорошо применима и к отношениям, которые дети устанавливают между облаками и дождем.

Впрочем, это понимание знака как необходимой части события для нас очень важно, потому что оно составляет одну из возможных переходных форм между артификалистской причинностью (и, в частности, партиципациями, которые и порождают артификализм) и причинностью через отождествление веществ. В самом деле, в отправной точке объяснений происхождения облаков и дождя мы видим определенные чувства партиципации: облака идут, когда мы идем, они нам подчиняются, они приходят, чтобы наступила ночь и мы могли спать, и т. д.; дождь приходит, чтобы поливать растения, мыть наши дома (ср. Пан), и т. д. На другом конце ряда этих объяснений мы находим рациональную причинность: воздух сгущается в облака, а облака тают и становятся водой и т. д. Как истолковать переход между этими двумя типами объяснений? С одной стороны, чувство партиципации между облаками, дождем и нами порождает различные группировки, которые лишь укрепляются артификалистскими мифами, когда ребенок их выдумывает: облако служит предупреждением о том, что Бог вот-вот пошлет дождь, и т. д. Так возникает схема, в которой дождь, облако и люди составляют единое целое, и эта схема порождает артификалистские мифы, которые дети сочиняют в ответ на наши вопросы. Затем, когда артификалистские убеждения угасают и человеческий фактор постепенно отделяется от вещей, остается чувство связи между самими вещами: дождь и облака необходимы друг для друга и т. д. Эта новая партиципация, уже отчасти рациональная, порождает отождествление веществ, которое мы наблюдали на второй и третьей стадиях. Еще раз повторим: отождествление веществ порождается динамистической партиципацией.

§ 6. Объяснение снега, льда и холода

Детских ответов о происхождении снега и льда мы коснемся лишь кратко; однако эти объяснения весьма интересны отношениями, которые ребенок устанавливает между замерзанием воды и холодом.

Объяснения происхождения снега и льда можно распределить по трем стадиям. На первой стадии (до 7 лет) мы видим артификализм.

Буа (5 ½): «Как получается снег? – *Его делают дяденьки.* – Как? – *Они его делают наверху.* – Что это значит? – *Они его лепят.* – А как он падает? – *Они делают маленькие дырочки.* – Где? – *В небе*». Что касается льда, «это снег заледенел», то есть сделался «твердым».

Стей (5 ½): Снег приходит «с неба. – Как? – *Маленькими голубыми зернышками.* – Как они делаются? – *Господь Бог их делает.* – Почему снег холодный? – *Потому что в нем [в снеге] есть лед.* – А лед откуда? – *Из снега, который остался, когда было очень холодно*».

Примерно к семи годам появляется природное объяснение. Но мы видим два типа объяснений, и каждый из них определяет отдельную стадию. На второй стадии (примерно с 7 до 9 лет) происхождение снега не связано с водой:

Гут (8;9), например, думает, что дождь происходит от пара. Но снег происходит «от снежинок. – Откуда они? – *С неба.* – А на небе они из чего делаются? – *Из воздуха*». Для Бюла (11 лет) снег тоже из воздуха и т. д.

Тау (6 лет): Снег получается «из неба, ведь это небо превращается в снежинки». Для Тау снег, сжимаясь, дает воду и лед, но при таянии воды ни снег, ни лед не получится. Для Рата (8 лет) снег – это смесь воды и песка.

Наконец, на третьей стадии (в среднем с 9 лет) снег и лед – это замерзшая вода:

Жен (7 лет): «А снег получается из чего? – *Из воды. Это грязная вода.* – Как вода становится снегом? – *Из-за холода*».

Шал (9 лет): «Что такое снег? – *Он из дождя.* – Как? – *Потому что падает. А наверху он замерзает*». «Что такое

лед? – *Это мерзлая вода*».

Надо сказать, что даже на третьей стадии лед не всегда считается замерзшей водой: иногда это сжатый снег, и неважно, из замерзшей ли воды получается сам снег или из вещества, никак с водой не связанного. Этот факт интересно отметить. Прежде всего он нам показывает, что отождествление ребенком веществ в случае непосредственного опыта (например, для льда и воды) идет не быстрее, чем когда оно происходит умозрительно (превращение воздуха в облака, в дождь, в светила, в огонь и т. д.). Этот факт также показывает очередную попытку объяснить превращения уплотнением, схожую с тем, что мы видели выше, когда происхождение облаков и светил сводилось к уплотнению воздуха, и т. д. Ведь всякий ребенок по своему опыту знает, что сильно стиснутый комок снега становится твердым и прозрачным. И все же любопытно, что уплотнением снега дети объясняют образование любого льда:

Гут (8;9), как мы видели, сводит снег к воздуху, и вот что он сказал: *«Что такое лед? – Это снег, который становится кусками. – Почему? – Потому что делается твердым. – Почему? – Потому что становится льдом. – Как это получается? – Это снег. Он складывается в куски»*.

Бюл (11;8) сказал нам, что лед, как и снег, *«из воздуха»*. Лед *«сложился из снега»*. *«Что нужно сделать, чтобы получить лед? – Нужно дождаться, когда пойдет снег. – Ты видел замерзший ручей? – Да. – Вода может стать льдом? – Вода со снегом. – Из одной воды может получиться лед? – Нет. – Почему? – Потому что надо добавить снега»*. Лед – это *«сжатый»* снег...

Хенд (9;8) сначала говорит нам, что лед – это замерзший снег. *«Чтобы получился лед, всегда нужен снег? – Да, потому что он твердеет, потом леденеет. – Если я выставлю зимой на мороз стакан воды, лед получится или нет? – Ну не сразу! Снизу будет вода, а сверху слой льда. – А до того, как получился лед, в стакане будет снег? – ...Лед ведь из снега получается»*.

Однако мы видим, что отождествление воды, снега и льда прогрессирует:

Бюл (11;8) сказал, что *«когда лед тает, получается только вода»*, но пока еще не готов допустить, что снег и лед получаются из воды: *«Они из воды? – В них и вода есть тоже. – А что еще? – Это не совсем вода»*.

Как же произойдет полное отождествление этих веществ? Увидим ли мы тут, как в случае облаков и дождя, что отождествлению веществ предшествует динамистическая партиципация, подводящая ребенка к пониманию того, как холод превращает воду в лед? Посмотрим с этой точки зрения на ответы всех уже опрошенных детей.

В самом деле, ребенок очень рано начинает задумываться, холод ли замораживает воду или же снег и лед приносят холод. Выясняется, что детские объяснения проходят две основные фазы. На первой фазе между снегом и холодом мы видим партиципацию одновременно динамистическую и субстанциональную: одно влечет другое или одно порождает другое; в то же время холод считается веществом и отождествляется с воздухом. На второй фазе лед порождается именно холодом, и холод уже не считается веществом и сводится к отсутствию тепла и к тому факту, что спряталось солнце.

Первая фаза характерна смешением знака с причиной, а также артификалистскими партиципациями; эти факторы ясно показывают, как из динамистической партиципации возникает субстанциональное отождествление.

Рок (6 лет): *«Почему зимой холодно? – Потому что снег. – Но холод получается отчего? – От снега. – А без снега может быть холодно? – Нет. – От снега получается холод или от холода получается снег? – От холода получается снег. – А холод отчего? – От снега»*.

Лю (5 ½): *«Почему зимой холодно? – Потому что идет снег. – А без снега может быть холодно? – Нет. – Почему зимой идет снег? – Потому что холодно. – Почему зимой холодно? – Потому что Господь Бог делает холод. – Чем? –*

Рукой. – Как? – Он пригоняет холод. – Откуда берется холод? – С улицы. – Что такое холод? – Сильный ветер».

Жен (7 лет): «Отчего зимой холодно? – От снега. – А снег получается из чего? – Из воды. Это грязная вода. – Как вода становится снегом? – От холода. – А холод отчего? – От ветра».

Пат (9 лет): «Что такое холод? – Холод, это когда хочет пойти снег. – Откуда приходит холод? – От сильного ветра. – Почему холодно зимой, а не летом? – Потому что снег холодный».

Хенд (9;8): «Откуда приходит холод? – От сильного ветра. – Почему зимой холодно? – Потому что дует ветер. – А когда ветра нет? – Потому что облака растаяли, выпал снег, вот и стало холодно».

Итак, для этих детей снег идет из-за холода, а холод приходит из-за снега. Но что это за связь? Прежде всего, она означает полуморальное, полуфизическое побуждение: снег влечет за собой холод, а холод влечет за собой снег, или же они друг другу помогают. Так, для Пата «холод, это когда хочет пойти снег».

А для Пура, напротив, снег нужен, «чтобы показать, что зима»:

Пур (8;8): «Почему зимой снег? – Чтобы показать, что зима. – Почему нет снега летом? – Потому что летом фрукты. Если – пойдет снег, фрукты испортятся. – А почему снег уже не падает в конце зимы? – Чтобы сообщить нам, что зима кончается».

Такое мнение встречалось не раз. На вопрос «отчего падает снег?» так отвечают большинство детей; впрочем, они и сами задаются этим вопросом. Тем самым приведенные ответы проясняются: снег – знак холода, а холод – знак снега, и они друг друга притягивают. Во всяком случае, ребенок придерживается этого убеждения, пока он считает, что снег сделан Богом или людьми. Из этого динамизма затем рождается субстанциализм. Холод отождествляется с веществом, с воздухом, и это вещество понимается, с одной стороны, производным от снега, а с

другой – как компонент снега. Установка «холод как компонент снега» характеризует вторую из стадий, которые мы недавно выделили.

В самом деле, отождествление холода с воздухом присуще всем малышам. Мы увидим много тому примеров, изучая детские мысли о воздухе (см. С.Р.). Когда ребенка спрашивают, что такое воздух, он очень часто отвечает, что «это холод» (будто холод – некое вещество), а когда спрашивают «почему дует ветер?», очень часто получают ответ «из-за холода». С другой стороны, мы видели множество случаев, когда дети считают, что снег и лед состоят из воздуха (см. выше случаи Гута и Бюла; уточним: Бюл считает, что холод происходит одновременно от снега и от холода: *«От снега получается холод. И ветер. – Откуда получается холод? – От холода. – Что это такое? – Воздух»*).

Короче говоря, ответы первой фазы нам ясно показывают, как из партиципации снега и холода, поначалу динамистической, постепенно рождается субстанциональное отождествление, при этом снег и холод в итоге понимаются как два вещества, происходящие друг от друга.

Во второй фазе ребенок приходит к тому, что лед образуется от холода, но не наоборот. Но зимний холод по-прежнему понимается как следствие сильного ветра, затем мало-помалу ребенок начинает упоминать отсутствие солнца и т. д.:

Сейн (10 лет): *«Как получается лед? – Ветер замораживает воду».* *«Почему зимой холодно? – Потому что поднимается ветер...»* *«Потому что ветер путешествует».*

Вод (13 лет): *«Откуда зимой берется холод? – Потому что дует сильный ветер. – Летом тоже бывает сильный ветер... – Но воздух-то холодный. – Почему зимой воздух холодный? – Потому что нет солнца».*

Шау (10;8): *«Почему вместо дождя идет снег? – Потому что холодно».* *«Откуда приходит холод? – Потому что нет солнца. – Зимой солнца нет? – Нет. – А где оно? – За облаками».*

В заключение отметим, что наше исследование снега, льда и холода подтвердило выводы, относящиеся к облакам и дождю:

объяснение отождествлением веществ у ребенка не изначально, а вторично. В раннем возрасте ребенок встречается со многими вещами, которые он считает образованными по меньшей мере тремя различными веществами: снег (и лед), вода, холод (и воздух). Эти три вещи кажутся ему изготовленными независимо: дождь послан Богом, снег сделан «голубыми пробочками», холод и воздух послан Богом или людьми и т. д. Но затем ребенок устанавливает между вещами динамистические партиципации: снег сообщает о зиме, холод предупреждает о снеге, снег и холод друг друга притягивают и т. д. Опираясь на динамистические партиципации, ребенок уходит от артификализма и ищет партиципации субстанциональные, пытается объяснить вещи взаимными превращениями: снег происходит от холода и от воздуха, холод происходит от снега и т. д. Наконец, дальнейшие наблюдения открывают ему истинный порядок: холод становится причиной образования льда, а снег перестает быть причиной холода. Артификализм и динамистические партиципации, затем субстанциональное отождествление и наконец упорядочивание причинно-следственных рядов – вот как нам видятся три этапа объяснения через отождествление.

§ 7. Реки, озера и море. Происхождение природных вод

Если ребенок и впрямь склонен к артификализму, эта склонность должна проявиться в полную силу при объяснении происхождения рек и озер. Видимо, именно о том и говорит исследование детских вопросов: некоторые из тех, что приведены в начале данной главы, явно предполагают артификализм. Например, вопрос «почему озеро [Женевское] не доходит до Берна?» предполагает, что на то есть некая моральная причина, а значит, озеро было задумано и создано.

Ответы, полученные при опросах детей, хорошо распределяются по трем стадиям. На первой стадии изготовлено буквально все: не только русла рек и котловины озер, но даже вода. На второй стадии ложе реки или озера вырыто людьми, но вода имеет природное происхождение. На третьей стадии природным становится все.

Вот примеры первой стадии. Некоторые дети (вероятно, наименее развитые) уточняют происхождение вод, считая его физиологическим; другие дети считают воду изготовленной, не подразумевая (или не

утверждая) физиологичности ее происхождения; и, наконец, третьи вовсе ничего не уточняют. Вот, пожалуй, один из наиболее примитивных случаев:

Рой (6 лет): «Как появилось озеро? – Сначала была яма, потом сделали загородки. – Как появилась яма? – Она уже была. Ее вырыли люди». «Что такое река? – Сначала канава, потом в ней вода. – Как появилась канава? – Ее вырыли люди. – Откуда взялась вода? – Потому что когда жарко, выходит вода. – Что это значит? – Ведь жарко. – И что? – Потому что мы потеем и мокнем». «Речная вода откуда взялась? – Из маленького туннеля. – А в туннеле откуда? – Из канала. – А в канале откуда? – Люди набрали воды в роднике и налили ее в трубы». «Но с чего началась вода на земле? Она была всегда? – Нет. – Откуда она появилась в самом начале? – Были такие люди, они наплевали много воды». Тут Рой сказал нам о дожде то, что мы уже привели в § 5.

Этот случай интересен тем, что ребенок приписывает природным водам физиологическое происхождение: люди наплевали много воды. Учитывая направленность интересов маленьких мальчиков, можно предположить, что эта формулировка – лишь вежливый способ выразить мысль, еще более прозаическую. Дети думают, что реки образовались в процессе мочеиспускания? Такое допущение могло бы показаться глупой шуткой. Однако мы убедились, что в детском сознании во время наших опросов подобные образы возникают:

Жу (7 лет), как и Рой, допускает, что русла рек прорыты людьми, а вода поступает из родников и труб. «А в трубах вода откуда взялась? – ... [Жу залился румянцем]. – Скажи, что ты думаешь. Если ошибешься, ничего страшного. – Из туалета. – А вода в туалете? – ... [Жу покраснел, как рак, у него выступили слезы, и мы сменили тему разговора]».

Гер (7 лет): «Откуда взялась вода в реках? – Это дождевая вода... А еще из туалета». «Она течет в сточные

трубы... а из них течет в реку Арву». Что касается русла, «его выкопали, прорыли большую канаву».

Но и здесь решающее свидетельство нам дают воспоминания глухонемых:

В автобиографическом письме, адресованном У. Джеймсу, д'Эстрелла продолжает свои детские воспоминания^[60]: *«Добавлю кое-что о происхождении океана. Однажды я пошел с друзьями на море. Они побежали купаться. Я впервые окунулся в море, ничего не зная ни о вкусе воды, ни о силе морских волн. Я упал навзничь с открытыми глазами и ртом. Плавать я не умел, я нахлебался воды и едва не утонул. Я инстинктивно полз по песку, отплевывался и не понимал, почему вода такая соленая. И подумал, что это моча того могущественного Бога»* [*«большого и сильного человека», который прячется за холмами*].

Но очевидно, что во время опроса большинство детей не могут строить таких гипотез. А потому они считают воду изготовленной, но не в состоянии указать, как именно это произошло:

Рев (6 лет): *«Когда твой папа был маленьким, озеро уже было? – Еще нет». Озеро оказалось ямой, которую выкопал «один дядя. – А вода в озере откуда взялась? – Из родника. – А в роднике? – Из крана, она льется такая круглая, и потом выходит из дырки, и потом по ней пароходы плывут». «А кто же налил воду в кран? – Дяденька. – Как? – Сначала напустил воду в кран, потом она полилась».*

Грим (5 ½): *Озеро – это большая яма. «Как яма получилась? – Выкопали лопатами. – Кто? – Люди. – Зачем? – Чтобы налить туда воды». «А может, вода в яму сама пришла? – Нет. – Где они ее взяли? – В родниках». «Откуда взялась вода в реках? – Из земли. – А в земле откуда? – Из родников. – А в родниках? – Из озера. – А в озере? – Берут ведра и льют в озеро, там вода».*

Рат (8 лет): «Откуда бегут ручьи? – Из озера. А еще из реки Арвы. – А откуда течет Арва? – Не знаю. Это дяденьки налили воды в большую канаву. – А канаву откуда? – Дяденьки вырыли. – А вода откуда пришла? – Из родников. – А в родниках откуда? – Не знаю. Я думаю, что кто-то ее сделал. – Как? – ... – Из чего? – Не знаю... Из чего-то. Думаю, ее сделали из земли».

Можно бесконечно множить подобные примеры, но они все между собой похожи. Первая стадия длится в среднем до 7–8 лет. Ко второй стадии мы относим детей, которые по-прежнему считают, что русла рек вырыты человеком, но утверждают, что вода в них либо дождевая, либо из источника, питаемого дождем. Вторая стадия длится в среднем до 9–10 лет. Вот ее примеры:

Баб (8;11): «Что такое озеро? – Большая круглая штука, яма с водой. – Когда твой папа был маленьким, озеро уже было? – Да. – А дедушка? – Да. – А самые первые жители Женева? – Нет. – Что старше, озеро или Женева? – Озеро. – Как оно получилось? – Налилась вода. – Откуда? – С неба. – А большая круглая штука? – Ее выкопали. – Кто? – Люди. – Какие? – Землекопы». Та же история с реками. «Что появилось раньше, реки или мосты? – Мосты. – Мосты были сделаны раньше? – Да. – Для чего? – Чтобы по ним проходить. – Зачем? – Воды еще не было, но канавы были».

Жен (7 лет): «С чего началась река Арва? – С дождя. – А впадина как получилась? – Машины выкопали».

Бар (9 ½): «С чего началось озеро? – С дождя. – А впадина? – Ее вырыли люди. – Как? – Лопатами. – Давно? – Давно. – Что появилось раньше, Женева или озеро? – Женева». А вот насчет Арвы: «Ей люди прорыли канаву. – Зачем? – Чтобы сделать реку. – А откуда взялась вода? – От дождя. – Как? Куда он падал? – На землю. – Куда? – На землю. И в землю ушел. – А потом? – Протек в реку».

Бюл (11;8): «С чего началось озеро? – Они его выкопали. – Кто? – Люди. – Когда? – Давно. – Что за люди? – Древние. – Зачем? – Чтобы можно было плавать на

пароходе в другие кантоны [в Лозанне! Теперь нам понятен вопрос Дэла (6 ½) о Женевском озере: „Почему оно не доходит до Берна?“]. – Зачем? – Чтобы рыбачить и ездить на лодке. – Зачем? – За рыбой. – Как появились рыбы? – Бог вместе с людьми сделали озеро, и Бог запустил в него рыб. – Кто сделал озеро, Бог или люди? – Нет, не люди, а Бог. – Где он взял воду? – Есть родники и реки, и он свел их в озеро. – Что старше, Женева или озеро? – Женева... нет... озеро».

В этих примерах явно проступает спонтанность детского артификализма: когда ребенок узнает или обнаруживает, что вода в реки спускается с гор или прибывает от дождя, он продолжает считать ложе рек и озер искусственным. Более того, между второй и третьей стадиями мы видим ряд промежуточных случаев, которые ясно говорят о том, насколько глубоко артификализм укоренен – если не в виде высказанных убеждений, то хотя бы в направлении мыслей. Например, в следующих случаях под природными объяснениями (характеризующими третью стадию) мы видим чисто артификалистскую ориентацию ума (основанную на убеждениях второй стадии):

Шал (9 лет): «Как образовалось озеро? – *Его вырыла вода.* – Откуда пришла вода? – *С гор.* – Вода в Арве откуда взялась? – *Из ручьев.* – А вода в ручьях? – *С гор.* – А русло Арвы как образовалось? – *Вода его прорыла.* – Что появилось раньше, Женева или озеро? – *Женева.* – Женева или Арва? – *Женева*». «Почему озеро и Арва оказались рядом с Женевой? – *В них спустились ручьи.* – Почему именно здесь, а не в другом месте? – *А тут много ручьев сделалось.* – Почему озеро оказалось рядом с городом? – *Потому что оно его делит* [Женева и в самом деле располагается на двух берегах]. – Почему город оказался рядом с озером? – *Потому что оно сделалось рядом с городом.* – Почему? – *Ручьи спустились к городу.* – Они могли сделаться в другом месте? – *Да. Может, это люди его [озеро] начали, а потом в него пришла вода из реки*». Мы видим, как стоек подспудный артификализм, ведь вопреки

здравому смыслу Шал убежден, что город появился раньше озера.

Пар (9 лет): «Как появилось озеро? – Ну, это вода». «Откуда она? – От горных ручьев. – А они откуда? – С неба, когда идет дождь. – Как появилось русло реки? – Люди прорыли лопатами. Еще когда вода течет с горы, получается промоина. – Так вода или лопаты? – Вода. – Здесь всегда была Женева? Нет? – Конечно, всегда! – Она появилась раньше озера или сначала озеро? – Женева раньше, потому что сначала нужен город, иначе вода растечется повсюду. – Ты знаешь реку Арву? – Да, я все знаю. – Что появилось раньше, город или Арва? – Город. Построили город, потом мосты, потом начались дожди, появилась вода, она попала в Арву и Рону».

Последний случай примечателен стойкостью артификализма, заметного даже в природных объяснениях. Эти два примера интереснее простейших случаев первой стадии, поскольку ориентация детского ума проявляется в них лишь косвенно, а потому она более достоверна.

Теперь приведем два случая третьей стадии, на которой объяснение происхождения рек и озер становится полностью природным. Однако в самых примитивных случаях этой стадии (например, в первом из двух, приведенных ниже) мы замечаем, что объяснение не является изначально механистическим, но проходит фазу «имманентного артификализма»: вода наделяется неким целенаправленным динамизмом, что позволяет ей действовать во благо человека.

Бар (9;5): «Как появилось озеро? – Его сделали реки. – Как появилась впадина? – Ее прорыла вода. Когда был сильный напор воды, катились большие волны, и камни раздвигались. – Что появилось раньше, Женева или озеро? – Жен... одновременно!». «Как Женева оказалась на берегу озера? – Потому что если бы не было озера, то не было бы и воды!» То есть происхождение озера объясняется

совместным действием двух начал, механистического и финалистского, притом первое служит второму.

Бюр (12;7): «Откуда взялось озеро? – *С гор.* – Как? – *В горах есть снег. Он тает.* – Как образовалась впадина озера? – *От воды.* – А русла рек? – *Потому что камни катятся и пробивают русло.* – Что появилось раньше, Женева или озеро? – *Озеро.* – Рона, Арва или Женева? – *Реки*».

Что касается анимизма детей на разных стадиях, мы еще раз убеждаемся, что артификализм и анимизм не только не противодействуют друг другу, но, напротив, друг друга сопровождают. В самом деле, девять десятых детей на первой стадии считают воду рек и озер живой и наделенной сознанием, притом они уверены, что вода изготовлена, хоть обычно и не уточняют, как именно. На следующих стадиях расклад такой: восемь десятых детей на второй стадии и треть детей на первой по-прежнему считают воду живой и сознательной. Мы видим, что с угасанием артификализма убывает и анимизм.

Мы не обсудили ответы детей, живущих за пределами Женевы, но они так похожи на ответы маленьких женецев, что повторяться незачем. У нас была возможность поговорить с детьми из коммуны Больё-сюр-Мер и из кантона Вале о происхождении Средиземного моря и маленьких горных озер. Г-жа Родриго продолжила наше исследование в Испании. Качественно ответы оказались одинаковыми. Море – это «*большая яма, в которую налили воды.* – Откуда эта вода? – *Из трубок и краников*» (7–8 лет), и т. д. В Париже задавались несколько иные вопросы, поскольку у детей не было такого прямого контакта с природными реалиями, как в Женеве. Их артификализм оказался более стойким. В разных областях длительность стадий различается, но качественно они повсюду одинаковы.

Глава X. Происхождение деревьев, гор и земли (пер. Анны Хильми)

Остается изучить, как ребенок объясняет происхождение первичных материалов, таких как дерево, камень, ткань и т. п.; при этом нами движет отнюдь не схематизм мышления. Каждый из этих вопросов интересует ребенка, ну или, по крайней мере, некоторых детей. А вернее будет сказать, что дети действительно задавали все те вопросы, которые будем задавать мы. Так, в коллекции вопросов, собранных Жоржем Боном^[61], мы встречаем такие примеры (все от одного ребенка). В 2,5 года: *«Папа, а до нас люди были? – Да. – А как они сюда пришли? – Родились, как и мы. – А земля была раньше, чем на ней появились люди? – Да. – А откуда она взялась, если еще не было людей, чтобы ее сделать?»*. В 3,5 года: *«Кто сделал землю? А было такое время, когда нас не было на земле?»* В 4 года 9 месяцев: *«Из чего сделана гора?»*

Г-жа Кляйн в любопытном исследовании^[62] приводит такие вопросы 4–5-летних детей: *«Как получается дерево? Как получается камень?»* Ребенку говорят, что камень всегда здесь лежал, однако ему этого недостаточно: *«Но откуда он взялся?»* Другие вопросы относятся к тому, как растут деревья, цветы, к происхождению пыли, стекла и т. д. Одним словом, любой вид материи может стать поводом для спонтанного проявления любопытства, и сама форма вопроса обычно показывает, что ребенок ждет в ответ артификалистское объяснение.

§ 1. Происхождение древесины и растений

Как обычно, в эволюции детских объяснений мы выделяем три стадии: тотальный артификализм, смешение артификализма и природного объяснения и, наконец, полностью природное объяснение. На первой стадии дерево как материал воспринимается рукотворным, когда ребенок видит части сломанной мебели; либо деревянные предметы получают из деревьев, но сами деревья созданы человеком – например, в землю посажены «палки» или посеяны семена, специально сделанные продавцами семян. На второй стадии ребенок

понимает, что древесину получают из деревьев, а деревья растут из семян (или из корней и т. п.). Вдобавок к этому семена происходят от самих деревьев или от других растений (например, от зерновых и т. п.). При этом необходимо, чтобы люди их собрали и обработали, прежде чем посеять, иначе деревья не вырастут. То есть природа еще не самодостаточна. И наконец, на третьей стадии ребенок приходит к полностью верному объяснению.

Приведем несколько примеров первой стадии, которая длится у детей в среднем до 7–8-летнего возраста. Мы видим два типа ответов в зависимости от того, знают дети, что дрова получаются из деревьев, или еще не знают. Вот примеры первого типа:

Дар (4 года): «Откуда люди берут дрова? – Не знаю. – А как ты думаешь? – Покупают. – У кого? – У одной тети. – А тетя откуда их взяла? – Сделала. – Как? – Она склеила маленькие деревяшки, чтобы получились большие. – А маленькие деревяшки откуда? – Их сделали гвоздями. – Как? – Их скрепляют. Потом забивают [гвозди]. Забивают эти штуки в дрова. – А маленькие деревянные откуда берут? – Не знаю. Когда работают, они отваливаются от больших».

Пор (4 ½): Дрова можно купить «в лавке. – А у продавца дрова откуда? – Они там в мешках. – А когда мешки кончаются? – Покупает у другого торговца», и так до бесконечности.

Люд (7 лет): «Откуда люди берут дрова? – Они выходят из машины. – А в машину надо что-нибудь положить, чтобы получились дрова, или ничего не надо? – Надо что-то положить. – Что? – Надо положить щепки».

Рюд (7 лет): Дрова берут у торговца, а тот – у другого торговца и т. д. Что же до первичного происхождения дров, то они берутся «от одного человека, он ломает шкафы».

Перейдем теперь к более осведомленным детям: они считают, что дрова получаются из деревьев, а деревья – из семян. Мы увидим, что даже в этом случае сохраняется тотальный артификализм, потому что сами семена сделаны людьми:

Тэр (6 ½): «Откуда люди берут дрова? – Их делают из разного. – Из чего? – Из дерева. – А дерево откуда берется? – Из леса. – Как? – Господь Бог помог людям сделать дерево, а потом они посадили его в землю. – А где они взяли это дерево, которое посадили? – Они его сделали, а потом уже посадили в землю». «А новые деревья появляются когда-нибудь? – Да. – А как это происходит? – Сеют разное. – Что? – То, что покупают в магазине». «А как получают семена? – Делают. – Кто? – Люди». «Что надо, чтобы получились семена? – Нужны круглые штучки. – Откуда их берут? – С земли. – Где? – В полях. Раздвигают траву и подбирают семена. – А откуда они там появились? – Их обронили, когда сеяли. – А откуда их взяли? – В лавке. – А продавец откуда их взял? – Ему прислали с фабрики. – А разве семена не находят? – Нет, их делают».

Блан (6 лет): «Откуда люди берут дрова? – Рубят стволы деревьев. – А откуда берутся деревья? – Сеют семена. – А семена? – Покупают. – Где? – В магазинах». «А продавец в магазине? Подумай немножко. – Он их делает. – Из чего? – Из других семян». «Когда появились первые люди, деревья уже были? – Нет. – А как они появились? – Из семян». «А откуда взялись эти семена? – Из магазина».

Хорошо видно, насколько артификалистским остается происхождение деревьев. Речь, конечно, не идет о сотворении *ex nihilo* – с этим понятием ребенок управляется не лучше, чем примитивные теории о происхождении вселенной. Если пытаться подтолкнуть ребенка к размышлениям, мы так или иначе попадаем в замкнутый круг: дрова сделаны из щепок, а семена состоят из семян.

На второй стадии приходит идея о естественном процессе появления семян, но артификализм все еще устойчив в том смысле, что для воспроизводства деревьев необходимо участие человека. Вот тому примеры:

Дюк (6;10): Дрова получают из деревьев. «А деревья? – Проращивают семечко. – А семечко? – Покупают. – Где? – В лавке. – А продавец откуда их берет? –

Он их делает. – Как? – В машине. – А как в машине делают семена? – Их кладут в машины. – Что кладут? – То, что растет на деревьях. – А что это? – Фрукты. – А что надо сделать, чтобы получить семена елки? – Надо взять шишки. – А дальше? – Положить их в машину». «А можно сделать семена, если ничего не брать у деревьев? – Нет. – А без машины можно вырастить деревья? – Нет».

Ах (7 ½): Дрова получаются из деревьев, а деревья из семян. Семена можно взять «на фабрике. – На какой фабрике? – На фабрике семян». «А что делают на фабрике? – Семена. – Из чего? – Из зерна. – Думаешь, и цветы делают из пшеничных зерен? – Да». «А без людей цветы были бы? – Нет».

В ответах детей, лучше знакомых с деревенской жизнью, «фабрики» возникают, конечно, реже, но и эти дети продолжают считать, что растениям необходимо участие человека.

Був (8 лет): Елки прорастают из семян. Семена в свою очередь «берут из шишек. – Если бы не люди, елки сами росли бы в лесу? – Нет, потому что никого нет [никого бы не было]. – Если бы никого не было, то и семян бы не было? – Не было бы деревьев». «Почему? – Потому что нет семян. – Почему? – Потому что некому было бы их взять».

Хорошо видно, насколько склонность к артификализму укоренилась даже у самых осведомленных детей и даже вокруг Женева, где все они хорошо знакомы с деревенской жизнью.

И наконец, детям можно задать один интересный вопрос: «почему листья у деревьев зеленые?». На первой стадии ребенок ответит так:

Дю (4 года): «Потому что их раскрасили».

Фрез (4 года): Деревья в горах, «их сделали люди. – Как? – Из дерева. Они нашли дерево. Они нашли цветы и повесили на деревья. – Почему листья у деревьев зеленые? – Это чтобы сделать деревья красивее».

Блан (6 лет): «Их покрасили».

На второй стадии дети дают такие ответы:

Ол (6;11): *«Это потому, что выросли свежие листики».*

Эйн (6 лет): *«Почему листья зеленые? – Потому что посеяли семена. – А почему они зеленые, а не другие? – Потому что весна».*

Жио (7;2): *«Это весна сделала так, что они выросли зелеными».*

Ива (9 ½): *«Это дерево делает их зелеными. – Как это дерево так может? – Это корни сделали их зелеными, когда они [листья] вышли из корней. – А корни откуда берутся? – Из семян». «Какого цвета семена? – Семена такие же, как и цветы. – Ты видел голубые семена? – Нет. – А голубые цветы? – Да. – Как же так получается? – В семенах есть немного голубого. – Это голубое можно увидеть? – Нет».*

Отметим в этом последнем ответе тенденцию к преформизму.

Первая стадия длится в среднем до 6–7 лет, вторая – до 9 лет. На третьей стадии дети дают верные ответы о происхождении семян и при этом стараются избежать объяснений о цвете листьев либо дают те же ответы, что мы только что видели.

§ 2. Происхождение железа, стекла, ткани и бумаги

Дадим лишь краткий обзор этих объяснений, поскольку они не содержат ничего особенно интересного.

У самых младших можно выделить стадию на первый взгляд пред-артификалистскую, в действительности лишь предшествующую любой потребности в объяснении:

Оа (4 года) говорит нам о железе, что *«его находят».* Оно сделалось *«само».* То же говорится о бумаге и ткани.

Фрез (4 года) дает те же ответы. Железо *«находят».* – Его делают или находят? – *Его находят».* «Где? – *Мы нашли его у нашей тети».*

Сала (4 года): *«Его ловят руками в воде».* Один и тот же ответ о железе, бумаге и т. д.

Нет сомнения, что эта стадия, хоть и предшествует любому объяснению, в то же время подводит к артификализму: вещи дает в готовом виде вселенная, организованная в интересах человека. Таким образом, первые детские объяснения будут полностью артификалистскими. Вот наглядный в этом отношении пример перехода:

Мас (6 лет): Железо *«достают из земли»*. «А откуда берется это железо в земле? – *Его положили [в землю]*».

Первые детские объяснения происхождения материалов можно разделить на два типа: либо одни материалы изготавливают при помощи других, либо их делают из кусочков самого вещества. Вот примеры первого типа:

Блас (5 лет): Железо сделано *«из проводка»*, то есть из *«малюсенького кусочка проволоки»*, которая сделана *«из другой проволочки»* [из обычной проволоки]. Ткань сделана *«из травы»*. Стекло делают *«изо льда»*.

Бос (6 лет): Железо сделано *«из земли»*. То же и о стекле.

Ко (6 лет): Железо изготовлено *«из стекла»*.

Ол (6 лет) дает тот же ответ и добавляет, что *«стекло нагрели, чтобы сделать железо»*.

Фер (7;9): Железо делают *«из жести»*, а жечь *«из пайки»* [из состава для пайки], а пайку *«из смолы деревьев»*.

Во (6 лет): Чтобы получить железо, в машины закладывают дерево, а чтобы получить бумагу, кладут стекло.

Рю (7 лет): Ткань делают *«из паутины»*, а бумагу – *«из куриных лап»*. Последнее объяснение связано с тем, что в Женеве так называют ветошь (*«patte»* по-французски значит «лапа» у птицы, а в Швейцарии – также «тряпье для производства бумаги». – *Примеч. пер.*).

Одним словом, машины – это такие волшебные ящики, куда можно положить что угодно и получить что пожелаешь, по принципу чисто внешнего подобию, схваченного ребенком. В статье, на которую

мы будем ссылаться ниже, г-жа Кляйн рассказывает, как ее ребенок 4 лет однажды попросил, чтобы шпинат к ужину поварили подольше – так он станет картошкой. С этой верой во всемогущество техники взрослых мы снова столкнемся, исследуя детские представления о различных механизмах.

А вот второй тип ответов:

Дар (4 года): Железо берется из магазинов: *«маленькие кусочки слепляются»* [кусочки склеивают, чтобы получить целое].

Бен (5 ½): Стекло делают *«из осколков»*.

Ол (6 лет): *«Находят осколки стекла и потом их соединяют»*.

Но эти ответы сосуществуют с предыдущими и с ними смешиваются.

Приведенные данные интересны лишь постольку, поскольку показывают нам детскую склонность верить во всемогущество взрослых. Как раз на этом этапе все в природе кажется ребенку искусственным или изготовленным. Позже, когда ребенок мало-помалу придет к пониманию того, что машины не волшебны и не всемогущи, ему все труднее будет находить для природных явлений артификалистские причины, и тогда артификализм начнет вытесняться объяснениями собственно физическими.

§ 3. Происхождение камней и земли

Задача с почвой намного интереснее – тут детские представления меньше подвержены вербализации и влиянию взрослых, чем в случае предыдущих материалов.

К вопросу о происхождении камней мы добавили другой вопрос, более конкретный. Мы показали детям круглый отполированный камешек, похожий на те, что каждый из них видел на берегу озера или реки Арвы, и спросили: «Почему он круглый?» Если ребенок не говорил, что это вода его обточила, мы добавляли: «Я нашел его на берегу Арвы. Как ты думаешь, почему он круглый?»

В полученных объяснениях мы выделили три стадии: тотальный артификализм до 7–8 лет, природное объяснение, начиная с 9–10 лет, и промежуточная стадия между ними.

На первой стадии, по мнению детей, земля и камень изготовлены друг из друга, либо и земля, и камень сделаны из «маленьких кусочков» камня. Примеры:

Дар (4 года): Камни появились *«от дома. Если дом сгорел [в – руинах], берут камни»*. «На горе Салев есть камни; откуда они там? – *Они посажены в землю*. – Откуда они взялись? – *Трудно сказать! Их делают из мрамора»*.

Сала (4 года): Камни *«сделаны»*. А земля, *«она внутри»*. – Внутри чего? – *Внутри камней»*.

Блас (5 лет): Камни *«делают»* из «маленьких кусочков» камня, а землю *«изготавливают»*.

Зал (5 лет): *«Дяди, которые чинят дома. Это они делают землю»*.

Кур (5 лет): *«Откуда берутся камни на горе Салев? – Наверное, дяди сажают»*. «Как появились камни? – *Берут цемент, потом склеивают, потом стучат молотком, чтобы слиплось*. – Камни сажают – что это значит? – *Сажают маленькие кусочки, потом кладут цемент, потом склеивают»*.

Бло (6 лет): Камни есть даже в поле, *«потому что в землю посеяли зерна»*. – Зерна чего? – *Зерна камней*. – Откуда они взялись? – *От людей*. – А какие они? – *Круглые*. – А для чего они? – *Чтобы их сажать*. – А что они делают, когда их сажают? – *Получаются камни»*.

Хат (7 лет): Рабочие *«взяли гальку, песок, гравий и сделали камни»*. Камни в поле: *«Это дяди их разбрасывают»*. Земля сделана людьми.

Кув (6 лет): Все камни сделаны из земли каменщиками, а земля – это толченый камень.

Итак, на первой стадии мы встречаем три близких объяснения, между которыми колеблется почти каждый ребенок. Первое заключается в том, что земля сделана из камней, а камни из земли,

между ними может быть промежуточная субстанция – песок. Второе объяснение состоит в том, что камни сделаны из маленьких камешков, которые просто выбросили за ненадобностью. Подобное встречалось нам в отношении дерева: дрова сделаны из щепок и т. д. Тут речь идет о двух способах соединения, результат которых мы увидим, когда детское объяснение освободится от артификализма: этот результат – атомизм, соединенный с идеей уплотнения или разрежения единой субстанции, служащей материалом для почвы. И наконец, третье объяснение, которое дают некоторые дети (не все, но многие), сводится к мысли, что кусочки камней «прорастают» на манер растений: это «каменные зерна», из которых «получаются камни», «их сажают», «они растут» и т. д. Следует ли рассматривать эти выражения как простые фигуры речи? Дальше мы убедимся, что камням приписывается настоящая жизнь. Но вместе с тем увидим – и примеры выше наглядны в этом отношении, – что жизнь не исключает идею об искусственном изготовлении: сначала камни делают, затем сажают, и они прорастают.

Лучшее подтверждение таким интерпретациям дает изучение детских ответов на вопрос о камешке, обточенном водой Арвы, ведь этот камешек – конкретный предмет, хорошо знакомый каждому ребенку, игравшему на берегу озера или реки, и мы можем не просто описать его, но дать ребенку в руки. В результате старшие дети, за минуту до того утверждавшие, что камни сделаны человеком, без колебаний сказали, что гальку отшлифовала вода, отказавшись таким образом от артификалистских мифов при контакте с реальным предметом. А младшие, напротив, сохраняют привычное направление мысли. Вот ответы, полученные на первой стадии:

Фрез (4 года): «Посмотри на этот камешек. Почему он круглый? – *Чтобы воткнуть в землю.* – Знаешь, где я его нашел? На берегу Арвы. Почему он круглый? – *Чтобы воткнуть в землю.*»

Пор (4 ½): «*Потому что их сделали круглыми.*»

Блас (5 лет): «Видишь камешек, почему он круглый? – *Потому что он из муки.* – Знаешь, где я его нашел? На берегу Арвы. Почему он круглый? – *Потому что он из*

муки». Все камни сделаны «дядями... из белой-белой муки» [из цемента]. И камешек из Арвы сделан так же.

Тул (5 лет): «Почему он круглый? – Потому что ему хочется быть круглым». «Он сделан таким круглым».

Эйн (6 лет): «Почему он круглый? – Потому что не такой, как другие. – Почему? – Потому что его сделали по-другому. – Ты мне сказал, что их находят, а теперь говоришь, что делают. Что же, по-твоему, их находят или делают? – Они растут в земле. – Этот камешек я нашел на берегу Арвы. Почему он круглый? – Не знаю почему, потому что его нашли на берегу Арвы». Хорошо видно, насколько понятия «сделан» и «расти» не противоречат друг другу на этой стадии.

Воль (7 лет): Он круглый, потому что «его таким сделали».

Кув (6 ½): «Потому что его сделали круглым. – Из чего? – Из – мокрой земли».

Бло (6 ½): «Видишь этот круглый камешек? Где такие можно найти? – На берегу Арвы. – Почему он круглый? – Потому что круглых камешков много. – Как они получаются? – Люди делают. – Почему он круглый? – Потому что их сделали круглыми».

Видно, насколько эти случаи подтверждают наши предыдущие наблюдения, особенно по части связи артификализма с анимизмом.

Прежде чем перейти к чисто природным объяснениям (третья стадия), нам предстоит выделить и изучить промежуточную стадию, на которой ребенок, не порывая с артификализмом, подключает природные процессы формирования, и это не просто «жизнь» или «рост» камешков.

Начнем с важного примера на грани между первой и второй стадиями:

Роб (7 лет): «Откуда берутся камни? – Их берут из больших ящиков. Берут большой камень. Ломают, получается маленький, а потом снова делают большой [это уже привычные нам процессы разделения на части и

последующей сборки]. – Смотри, вот камешек [круглая галька]. Думаешь, из него можно было бы сделать большой? – Ну да! Можно взять большой камень, потом разбить, получился бы камень побольше. Да нет, из этого [из гальки] тоже можно было бы сделать большой камень. Он достаточно тяжелый!» «Взгляни на этот камень; почему он круглый? – Потому что их находят, ломают, потом делают из них большие, круглые. – Не догадываешься, где я его нашел? На берегу Арвы. Почему он круглый? – Их ломают, потом делают круглые».

Этот случай очень интересен. Вес камня приводится как необходимое условие, для того чтобы из маленького камня можно было сделать большой. То есть речь уже идет не о простом изготовлении, а об изготовлении, предполагающем, что камень способен сжиматься или расширяться: галька – это сжатая субстанция, потому что она тяжелая, и если ее разбить на маленькие кусочки, то можно потом составить из них менее плотный и более крупный камень. Очевидно, что к делению на части и последующей сборке заново – обычным процессам в детских ответах на первой стадии – здесь добавляется другая важная идея: идея уплотнения и разрежения. Теперь эта идея, еще связанная – в случае Роба – с артификализмом (факт сжатия), содержит в зачатке идею о частицах материи. Дальше мы увидим, как некоторые дети на третьей стадии более или менее явно приходят к этому понятию. Таким образом, случай Роба мы относим к промежуточным между артификализмом и тем, что рискнем назвать детским атомизмом.

Ответы на второй стадии показывают, как артификализм постепенно переносится на саму природу:

Блаз (6;6): «Почему это камешек круглый? – Чтобы делать огонь. – Как это? – Надо по нему постучать. – Чем? – Молотком. – Я нашел его на берегу Арвы; почему он круглый? – Потому что Арва сделала его круглым, своей водой. – А как вода это делает? – Берется земля и лепится».

Ол (6;11): Люди сделали землю, песок и камни. А галька круглая, «потому что была в воде. – И что же? – Потому и

распухла». «Если слишком много пить, – добавляет Ол, – можно распухнуть».

Дэн (7 лет): Камни – это «сухой цемент», затем Ден передумал: *«Они сами по себе сделались. Их сделала земля. Я ни разу не видел, как они делаются».*

Хорн (5 ½. Очень развит во всех отношениях). Чтобы получить камень, *«берут глину и делают камень».* «Ты бывал в деревне? – Да. – Значит, видел камни на земле. Откуда они берутся? – С фабрики. – Этот камешек я нашел на берегу Арвы. Почему он круглый? – Потому что его таким сделало. – Что сделало? – Вода. – Как? – Волнами. – И...? – Они толкали камешек. Так он стал круглым». После этого превосходного объяснения Хорн говорит нам о другом черно-белом камешке следующее: *«Почему этот камешек снизу белый, а сверху черный? – Потому что он из песка и земли. – Почему? – Чтобы он был крепким. – Что его таким сделало? – Фабрика. – Ты думаешь? Но ведь я его нашел на берегу Арвы?.. – Это вода. – Что она сделала? – Она его так повернула. Сверху принесла земли».*

Мы видим, как ребенок изобретает первые природные объяснения – вода и земля просто подменяют человеческую работу и действуют намеренно и для пользы человека. Понятно, что при желании в каждом из приведенных детских высказываний можно усмотреть механический смысл, а не артификалистский. Но в целом подобная трактовка не выдерживает критики, речь идет именно об артификализме, который становится имманентным и приписывается самой природе. В самом деле, все процессы, упомянутые ребенком (разбухание, сжатие и увеличение в объеме, склеивание и т. д.), – это процессы, которыми минутой раньше или позже те же дети описывают человеческую деятельность. Далее все эти концепции пронизывает системный финализм. И наконец, изучая детские объяснения природных движений (С. Р.), мы увидим, что дети очень долго считают волны, водные потоки и т. п. результатом особого динамического, а вовсе не механического процесса.

Рассмотрим промежуточный случай между получеловеческим, полуимманентным артификализмом этой второй стадии и физическим

объяснением третьей стадии:

Жерв (11;0) говорит, что уже задумывался, как появилась земля. *«Я думал, что ее сделали люди. Потом решил, что на это ушло бы слишком много времени и денег. И потом, где было взять землю? – И как же все началось? – А вышло так. Что-то свалилось с облаков. Они [облака] упали. Они и образовали землю. Земля – это скученные облака. – А деревья? – Когда образовалась земля, они вышли из-под земли. Появились маленькие корешки. Постепенно получилось дерево».* Что же касается облаков, то, как сказал Жерв чуть раньше, они *«вышли из вулканов».*

И наконец, примеры третьей стадии: здесь ребенок объясняет землю измельчением камней, а камни – сжатием земли, но эти процессы исключительно природные.

Був (9 ½): *«Как появились камни? – Из земли. – Как они стали камнями? – Затвердели. – Почему? – Земля долго там лежала и затвердела. – Каким образом? – Из-за солнца. Когда жарко, земля твердеет. – Почему? – Высыхает».* *«Если разбить камень, что получится? – Обломки [= осколки]. – А если разбить обломки? – Получится земля».* *«А если еще мельче разбить, что получится? – Совсем мелкие камешки. – А если и их разбить? – Получится земля»* и т. д. Був говорит, что в конце концов можно получить земляные *«куличики».*

Стоэ (11 лет): *«Как получают камень? – Камни делает земля».* *«Каким образом? – В земле становится сухо. – И что? – Получаются камни. – Если в одну из этих двух одинаковых коробок положить камни, а в другую – землю, какая из них будет тяжелее? – Та, где камни. – А как легкая земля дает тяжелые камни? – Земля сжимается, пока не станет толстой [= плотной]. – Почему она сжимается? – Потому что жарко. – Из чего камень? – Из земли».*

Фал (9 лет): *«Как получился камень? – Это песок затвердел».* *«А песок откуда появился? – Из земли».* *«Если*

разбить камень, что получится? – Песок. – А если измельчить песок? – *Еще тоньше песок.* – А если дальше измельчить, что выйдет? – ... *Совсем тонкий, как мука*».

Венг (9;7): «Как появились камни? – *Из маленьких железок.* – Что это такое? – *Их находят в земле. Вроде камешков*». «А маленькие железки как появились? – *Из железок поменьше.* – А из чего они? – *Из земли.* – А земля как получилась? – *Из камней.* Каким образом? – *Они ломаются.* – Из чего состоит земля? – *Из таких как бы железок*». «Что это такое? – *Это такие шуковинки, которые собрались вместе*». «А если их разбить? – *Дальше не получится, потому что вообще ничего больше не останется*».

Не будем поддаваться искушению и приписывать детям эксплицитный атомизм, попытаемся отделить в ответах спонтанное от того, что спровоцировано опросом. Так, спонтанна мысль о том, что камень и земля состоят из одной материи, просто сжатой или разреженной. С этим выводом мы снова столкнемся в явном виде, изучая детские представления о весе (см. С.Р.). Дети 7–10 лет всегда думают, что при одинаковом объеме тяжелее то тело, которое «полнее» или более «сжатое».

Но отсюда всего один шаг до грубого атомизма, и в ходе опроса ребенок делает этот шаг, стоит лишь спросить, как получился камень (случай Венга), или что будет, если разбить каменные осколки (случай Бува). Вот еще более явный случай, который мы дополним детским воспоминанием:

Март (11 ½) сравнивает гладкий камешек очень мелкой, почти невидимой невооруженным глазом, зернистости с пробкой. «Забавно. Пробка большая и легкая, а камешек маленький и тяжелый. Почему так? – *У камешка это то, что внутри... [тяжелое]. Куча всякой мелочи, песка. Оно сжато, и еще добавлены совсем мелкие камешки и травинки, а в пробке есть такие как бы дырочки*». Дальше мы сравниваем камень с куском пластилина такого же размера, и Март говорит, что камень тяжелее, потому что

больше. Мы возражаем: «Но они же одинаковые. – Да, – говорит Март, – но, если посмотреть получше – разница есть! – А в чем разница? – В камне всякого немного больше, если присмотреться. – Чего именно больше? – Больше песчинок, мелких жилок».

То есть Март связывает вес с обилием частиц, из которых состоит вещество!

Один молодой человек поделился с нами одним из многочисленных детских воспоминаний: лет в 10–11 он пытался представить себе состав таких веществ, как земля, камень, листья деревьев, древесина и т. п. Он пришел к выводу, что маленькие кусочки вещества в сжатом или разреженном состоянии могут давать всевозможные вариации плотности и внешнего вида. Он вспомнил в частности, что именно так – казалось ему – объясняется разница между сухим плотным листом и листом гибким и тонким.

Таким образом, можно сделать вывод, что детское представление о сжатии и разрежении является переходной формой между объяснениями на основе простых преобразований разнородных веществ (воздух превращается в воду, облака и т. п.) и собственно атомизмом. Если искать сравнение в истории, чтобы прояснить смысл приведенных выше ответов, следовало бы обратиться к теории четырех стихий Эмпедокла.

Однако повторяю: прежде чем считать эти ответы действительно спонтанными, рассмотрим сперва весьма показательные объяснения, которые дети дают разнице в плотности между телами.

§ 4. Происхождение гор

Детские объяснения образования гор позволят нам выяснить точное соотношение между анимизмом и артификализмом в случае с такими на вид неодушевленными материями, как камни или земля.

В полученных ответах мы выделили две стадии. Для второй характерно природное объяснение. И наоборот, на первой стадии горы были построены людьми. Но, что любопытно, в половине случаев первой стадии горы в то же время воспринимаются как живые в том

смысле, что они «выросли». Вот примеры такой смеси анимизма с артифаклизмом:

Эйн (6 лет): «Как получились горы? – *Из камня.* – Как это? – *Сделалась гора*». Это Господь Бог: «*Он положил внутрь камень.* – *Внутрь чего?* – *В землю.* – *А потом?* – *Сделался большой камень.* – *А сначала был маленький?* – *Не такой большой*».

Роб (7 лет): «Как получились горы? – *Сначала берут землю, потом кладут ее на горы, потом делают из этого горы.* – *Кто делает?* – *Надо много людей, чтобы сделать горы, не меньше четырех*». «*Люди дают им земли, потом они сами делаются. Или если хотят сделать новую, они разбирают гору и потом делают из нее другую, покрасивее*».

Хен (7 лет) говорит нам, что камни «положили» в землю, потом «они проросли», но не уточняет как.

Кур (5 лет) говорит, что дяди «должны посадить» камни горы Салев, «а потом они растут, потом становятся огромными». «*Это трава тянет их вверх*».

Ол (6;11): Все горы появились благодаря Господу Богу («Это Господь Бог») и силе роста: «*А потом они все время росли*». «Салев все еще растет? – *Нет, потому что Господь Бог не хотел, чтобы она росла больше [= дальше].* – Их кто-то сделал или они сами сделались? – *Сперва их создал Господь Бог, а потом они сделались сами!*»

Очевидно, что для этих детей искусственное происхождение не противоречит росту. Ребенок, конечно, не наделяет гору сознанием как таковым. Но объекты, когда их создают, в некотором смысле помогают – они тянутся вверх, земля формирует камни и т. д. Человек работает не с инертной материей, но по живому. Без человека ничего бы не возникло, но благодаря ему пробуждается некоторая активность.

Другие дети на первой стадии, казалось бы, чужды этих идей, но возникает вопрос, всегда ли это так и нет ли у них порой тех же представлений, что у детей выше. Возможно, тут просто вопрос нюансов: иногда акцент ставится на изготовлении, иногда на активной роли изготавливаемой вещи.

Кур (6 лет): «Как появилась гора Салев? – Из больших камней. – Откуда они появились? – Их набрали». «Один человек, нет, много. Их было 12. – Как они это сделали? – Из камней. Они их взяли. Положили на гору. Положили камень, потом еще, и вышла вот такая верхушка». «А что было сначала – Женева или Салев? – Дома появились первыми, а потом камни».

Жиль (7 лет): «Как возникли горы? – Они целиком из камней. – Как они появились? – Чтобы окружить [Женеву в самом деле окружают горы]. Большие кучи камней по всему кругу [вокруг поселения]. – Как это вышло? – ...Это люди их туда принесли».

Ру (7 лет): Гору Салев сделали «дяди. – Почему? – Сам он не мог сделаться. – Зачем он нужен? – Для луны. – Как это? – Чтобы ложиться спать» [чтобы луна уходила спать за гору].

А вот пример, где гора хоть и не сделана человеком, но все еще существует для него одного:

Дюк (6;10): Горы «сделались сами. – А зачем горы? – Чтобы ходить туда кататься на коньках».

В другой работе (Л. Р., с. 226) мы приводили примечательный вопрос Дэла в 6 ½ лет: «А есть Малый Сервен и Большой Сервен (французское название горы Маттерхорн. – Примеч. пер.)? – Нет. – А почему есть Малый Салев и Большой Салев?» Этот вопрос, артификалистский уже по своей форме, ясно показывает, насколько спонтанна детская склонность рассматривать горы как «сделанные для» нас, а значит, сделанные нами. Так, на этот вопрос Дэла дети семи лет отвечали (Л. Р., с. 295): «[Есть два Салева] Потому что один – для маленьких детей, а другой – для больших». «Для того чтобы подняться на маленький, а потом на большой» и т. д.

И наконец, в среднем с 9–10 лет наступает вторая стадия, когда дети ищут природные объяснения:

Дэн (8 лет): *«Это земля поднялась. Это как большой камень. – Это люди сделали? – Нет!»*

Буж (9;6): *«Они сделались из земли. – Горы сделал кто-то? – Нет. Это земля так поднимается».*

Таким образом, представления детей о горах подтверждают наши наблюдения относительно земли и камней.

Глава XI. Смысл и истоки детского артификализма

(пер. Елены Березиной и Анастасии Котиковой)

Попробуем разобраться, есть ли какая-то общая тенденция в отправной точке различных явлений, которые мы наблюдали. Сразу признаем трудность поставленной задачи: полученные ответы могут быть фантазиями, могут быть продиктованы особенностями воспитания (религиозного или иного), полученного от родителей или наставников, но даже если эти ответы говорят о спонтанной ориентации ума, они могут быть весьма неоднородны. Существует ли особый детский артификализм? Развивается ли он по определенным законам? Есть ли у него один источник или их несколько? Вот вопросы, на которые нам предстоит ответить.

§ 1. Смысл детского артификализма

Объяснять фантазиями все полученные детские ответы мы не считаем возможным. И в самом деле, если мы применим наши три обычных критерия, мы увидим следующее. Прежде всего, дети приблизительно одного возраста дают схожие ответы. В этом плане нас всегда поражала общность некоторых объяснений: облака происходят от дыма печных труб, а ночь наступает из-за появления больших черных облаков и т. д. Далее, артификалистские ответы не ограничены определенным возрастом или стадией, а растягиваются как минимум на две стадии. Таким образом, мы видим постепенную эволюцию убеждений, которая хорошо показывает их более или менее систематический характер и исключает гипотезу о чистой фантазии. Наконец – и это наш третий критерий, – знаменателен путь к верному ответу. В самом деле, дети на высшей стадии не сразу находят верный ответ или природное объяснение, они движутся на ощупь, и в ходе этих блужданий мы видим множественные следы убеждений прошлых стадий. Так, дети, которые думают, что Женевское озеро образовано

лишь действием природных вод, еще порой допускают, что Женева появилась раньше озера, и в попытке объяснить, как озеро оказалось рядом с городом, дети вынуждены прибегнуть к имманентному артификализму – так мыслители XVIII века Бога заменяли Природой.

Совокупность этих трех критериев позволяет нам предположить, что артификалистские ответы наших детей в целом не являются фантазиями.

Разумеется, такой вывод не означает, что полученным ответам мы придаем одинаковую значимость. То есть, с одной стороны, следует тщательно отделять общие элементы в ответах детей определенной стадии – например, что солнце изготовлено людьми или Богом, – от деталей, которыми ребенок украшает это убеждение под натиском наших вопросов – например, что кто-то зажег спичку. Мы привели все ответы, поскольку изучение таких прикрас позволяет выделить несколько тенденций, которые иначе от нас ускользнули бы; но в отношении общей проблемы, которая нас здесь интересует, мы можем считать эти частные прикрасы выдумками и сосредоточиться лишь на общей теме. С другой стороны, очевидно, что сами по себе общие элементы не равнозначны для детей разного возраста. Так, попытки природных объяснений у старших детей (9–10 лет) можно понимать более или менее буквально: ребенок, который считает солнце уплотнившимся облаком, думает именно так, как говорит, не слишком искажая свою мысль выбором слов. Напротив, объяснения младших представляют собой смесь спонтанных тенденций и мифотворчества, вызванного нашими вопросами. Так, пятилетний ребенок, который говорит, что солнце «сделали дяденьки», просто считает, что оно «сделано для», то есть для нас. То есть этот ребенок думает, что солнце зависит от нас, но о происхождении солнца ребенок до нашего вопроса еще напрямую не задумывался; а потому за его ответом надо разглядеть спонтанную тенденцию и понять, что она из себя представляет.

Возможно, этот скрытый артификализм, который мы считаем по большей части независимым от детских фантазий, будет истолкован как плоды семейного воспитания или наблюдения городской жизни. С одной стороны, ребенку говорят, что небо и землю создал Бог, который живет на небе, смотрит на нас сверху и управляет всем на свете. И, казалось бы, чему же удивляться, когда ребенок всего лишь упорно

следует заданным путем и множит вариации этого творения, воображая, как Бог набрал себе в помощь бригаду предприимчивых исполнителей. С другой стороны, ребенка впечатляет зрелище городского хозяйства (хотя от Женевы до сельской местности рукой подать, и нашим школьникам хорошо знакомы поля и даже горы). Озера и реки обустроены набережными, драги чистят речное русло, с берега видны сточные трубы и т. д. И почему бы отсюда не заключить, что природа – дело рук человеческих?

Но с таким толкованием можно поспорить, ведь ничто не заставляет ребенка замечать лишь факторы, поддерживающие артификалистские объяснения. Глядя на облака, ребенок мог бы уловить признаки, склоняющие его к природному объяснению (обилие облаков, их высота, их скопление в горах, заметное из города), вместо того чтобы фиксироваться на сходстве облаков с печным дымом. Глядя на реки и озеро, ребенок мог бы заметить их размеры, нерегулярное расположение камней, неокультуренность берегов в деревнях, а не только следы человеческой деятельности и т. д. Короче говоря, ничто не вынуждает ребенка отбирать одни детали и отбрасывать другие. Такая избирательность кажется следствием интереса к искусственному, а потому трудно оспорить ее спонтанность.

Можно ли предположить, что детская склонность к артификализму всецело является продуктом религиозного воспитания? Такая гипотеза не выдерживает критики. Мы видим явный артификализм у глухонемых, а также у детей, слишком маленьких для понимания и осмысления религиозного воспитания, которое они могли получить. Ведь мы ознакомились с мыслями глухонемого д'Эстреллы о происхождении небесных светил (Гл. VIII, Введ.) и о метеорологии (Гл. IX). Другой глухонемой, также упомянутый Джеймсом (*loc. cit.*), Баллард, вообразил, что гром – дело рук какого-то великана, и т. д. С другой стороны, мы видели вопросы детей 2–3 лет: они спрашивают, «кто сделал землю», «кто вешает ночью на небо звезды» и т. д. Очевидно, такие вопросы предшествуют религиозному воспитанию. Но даже если допустить – а это вовсе не доказано, – что все наши дети от 4 до 12 лет испытали прямое теологическое влияние Книги Бытия, у нас остаются три довода в пользу хотя бы частичной спонтанности детской тенденции к артификализму.

Прежде всего, нас поразило, что большинство детей не спешат сослаться на Бога и привлекают его, лишь когда им не найти других аргументов. Религиозное воспитание детей 4–7 лет остается в их сознании чужеродным элементом, и представления, порождаемые этим воспитанием, не обладают ни гибкостью, ни развитием убеждений, далеких от признания божественной деятельности.

Далее, даже если допустить, что детский артификализм есть расширение артификализма теологического, навязанного воспитанием, остается объяснить, почему ребенок расширяет таким образом на всё вокруг те представления, религиозное ядро которых, как мы видели, остается весьма расплывчатым, и, главным образом, почему это расширение не проявляется у разных детей по-разному, а подчиняется определенным закономерностям. Почему, к примеру, все маленькие женевцы уверены, что их город старше озера? Почему есть столь общая тенденция считать ночь черным дымом, а солнце – огнем, который произошел от печного дыма, и т. д. Будь то простым расширением определенных объяснений, полученных извне, так подобные представления должны бы заметно варьироваться от одного ребенка к другому. Однако мы этого не наблюдаем.

И наконец, вот самое важное возражение против обсуждаемой идеи: истинная религия ребенка (во всяком случае, в первые годы жизни) – это отнюдь не та религия, слишком сложная для его понимания, которую пытаются ему внушить. Как мы вскоре увидим, наши материалы полностью подтверждают идею г-на Бове, согласно которой ребенок спонтанно приписывает родителям совершенства и свойства, которые он позднее (если ему доведется получить религиозное воспитание) перенесет на Бога. Итак, в рамках нашей проблемы именно человек считается всеведущим и всемогущим, он-то и назначается изготовителем всего на свете. Поэтому мы видели, что даже возникновение неба и небесных светил приписывается человеку, а не Богу – по меньшей мере в половине случаев. Более того, когда ребенок упоминает Господа Бога (или «добрых богов», как говорили некоторые дети), он воображает человека: Бог – это «дяденька, который работает на своего начальника» (Дон), «дяденька, который деньги зарабатывает», это рабочий, «который копает землю лопатой» (или «роет заступом») и т. д. То есть либо Бог понимается как

обычный человек, либо маленький ребенок начинает фантазировать, будто речь идет про волшебника или Деда Мороза.

Итак, мы не считаем возможным объяснить общность и стойкость детского артификализма исключительно давлением религиозного воспитания. Напротив, мы видим оригинальную тенденцию, свойственную детской психике и растущую, как мы попробуем показать, очень глубоко в эмоциональную и интеллектуальную жизнь ребенка.

Но нам еще предстоит разрешить суть проблемы. Как следует трактовать убеждения, которые мы собрали и классифицировали в нашей книге? В самом ли деле они спонтанны, то есть сформулированы ребенком до нашего опроса, или же их следует считать спровоцированными и, таким образом, частично систематизированными нашим опросом?

Нам здесь следует принять наиболее простую гипотезу. А именно, что большинство детей прежде не задавали себе вопросов, которые мы им предложили. То есть убеждение, содержащееся в ответе ребенка, было спровоцировано опросом. В этом убеждении вступают в игру два элемента. С одной стороны – множество привычек и ориентаций ума опрашиваемого ребенка; с другой – определенная систематизация, порожденная нашим вопросом и желанием ребенка ответить простейшим способом. Поэтому полученные ответы не происходят просто так, напрямую из спонтанного артификализма ребенка. Чтобы выделить этот спонтанный артификализм, нужно, так сказать, препарировать ответы, отшелушить все лишнее и извлечь ядро объяснений, которых в том же виде у ребенка до нашего опроса, разумеется, не было. Эту реконструкцию мы и попытаемся совершить, хотя подход к ней требует деликатности.

Вспомним для начала, что детское мышление эгоцентрично, а потому носит промежуточный характер между аутистическим (и символическим) мышлением сновидений (или мечтаний) и мышлением логическим. Поэтому детские убеждения, как правило, непроизносимы или, во всяком случае, не произнесены вслух. И вот, даже если, наблюдая за явлениями природы, дети усваивают ряд психических привычек, они все же не формулируют никаких теорий, то есть никаких словесных объяснений в прямом смысле (впрочем, этот факт делает еще более заметной относительную однородность

наших результатов). Мысль ребенка как таковая скорее образная и моторная, чем концептуальная. Она состоит в ряде установок и моторных схем, более или менее организованных психическим опытом. Но напрямую еще ничто не формулируется. И мы часто видим, проводя с ребенком небольшие физические эксперименты (например, погружая предмет и наблюдая подъем уровня воды), что законы природы он предсказывает верно, даже если словесное объяснение, на котором ребенок, как ему кажется, основывает свое предсказание, не только ложно, но и противоречит неявным принципам, определяющим его предсказание (С. Р., разд. III). И потому неизменный тип ответов, наблюдаемый нами на артификалистских стадиях, предполагает у ребенка совокупность психических установок, хотя они могут сильно расходиться со словесными объяснениями, которые ребенок формулирует в ходе опроса.

Какими могут быть в случае артификализма эти неявные психические установки? В двух словах, ребенок уверен, что все объекты, в том числе и природные, *сделаны, чтобы...*, так обычно и говорит ребенок. И вот, будь то солнце, озеро или гора, они «сделаны, чтобы» греть, плавать на лодке или забираться наверх, а это подразумевает, что они *сделаны для человека* и потому с человеком очень тесно связаны. И потому, когда у ребенка спрашивают или когда он задумывается сам, откуда взялось солнце, озеро или гора, ребенок сразу думает о человеке, и психическая установка «солнце и т. д. *сделано для человека*» рождает формулировку «солнце и т. д. *сделано человеком*». Переход от «сделано для» к «сделано кем-то» объясняется легко, ведь жизнь ребенка полностью организована родителями, а потому всё, что «сделано для», он считает «сделанным кем-то», а именно, отцом или матерью. Итак, за артификалистской формулировкой, спровоцированной опросом, скрывается антропоцентрическая партиципация, которая, как мы понимаем, и составляет истинное ядро спонтанного артификализма, и к тому же нужно предположить, что это ядро состоит из простых чувств и простых мыслительных установок. Именно это мы и постараемся показать.

Пытаясь уточнить спонтанные тенденции, объясняющие детские ответы об анимизме, мы обнаружили, что истинный детский анимизм, то есть тот, что существовал до нашего опроса, оказался не столько

явным и системным анимизмом (кроме убеждения, что светила и облака следуют за нами), сколько простым интенционализмом. Ребенок ведет себя так, будто природа пронизана намерениями, будто нет ни случайности, ни механической необходимости, будто каждое существо в силу внутренней и намеренной деятельности стремится к определенной цели. А потому если у ребенка спрашивают, например, «знает» ли туча или река, что она движется, или «чувствует» ли она, что делает, то ребенок отвечает утвердительно, потому что переход от интенциональности к осознанности очень прост. Но этот ответ не выражает истинной мысли ребенка, поскольку ребенок никогда не задавал себе такого вопроса, а без нас никогда и не задал бы, разве что в тот момент, когда он уже теряет подспудную веру в интенциональность вещей.

Артификалистские ответы на наши вопросы о происхождении разных объектов позволяют нам провести очень похожий анализ. Более того, ментальные установки, говорящие о спонтанности детского анимизма, почти те же, с небольшими вариациями, что свидетельствуют о спонтанности детского артификализма. Мы сразу поймем, и почему детский артификализм так стоек, и почему артификализм с анимизмом друг друга дополняют – во всяком случае, на ранних стадиях.

В самом деле, детский интенционализм зиждется на подспудном предположении, что все в природе имеет свой *officium*, служебный долг, и каждый объект призван его исполнять согласно своим свойствам. В каком-то смысле это предполагает анимизм, иначе как неразумное существо может играть свою роль в общественном мироустройстве? Но такая картина мира предполагает также распоряжения и, главное, руководителей, а подчиненные существа как раз и созданы им служить. Само собой, именно человек и ощущается таким руководителем и причиной существования всего на свете. – Детям даже в голову не приходит подвергнуть этот принцип сомнению, а потому он никогда и не произносится вслух – если принять, что принципы не произносятся, пока в сознании не возник вопрос, то есть пока они прямо или косвенно не подверглись сомнению. Итак, артификализм и анимизм составляют две взаимодополняющие установки сознания. Вернемся с этой точки зрения к трем группам явлений, которые, как нам кажется,

подтвердили спонтанность анимистической установки у ребенка, а именно к финализму, предпричинности и смешению физических законов с моральными.

Прежде всего, финализм ребенка говорит не меньше, а то и больше, в пользу существования некоего артификализма, чем в пользу анимизма. Конечно, когда ребенок говорит, что солнце идет за нами вслед, «чтобы нас согреть», он наделяет солнце намерениями. Но если исследовать общность определений «через использование» (Бине и Симон), мы увидим, насколько тесно они связаны с артификализмом. Бине, как известно, показал, что когда ребенка 6–8 лет спрашивают, «что такое вилка», он отвечает: «это чтобы есть», а на вопрос «что такое мама» он отвечает: «это чтобы о нас заботиться» и т. д. Общность таких определений «через использование» была подтверждена всеми, кто проверял пригодность тестов Бине и Симона. Однако такие определения, начинаясь словами «это чтобы», распространяются на всю природу, а также на объекты и людей из окружения ребенка (J. R., гл. IV, § 2). Та же картина наблюдается, даже если мы стараемся не требовать от ребенка давать целый ряд последовательных определений (что вело бы к бессмысленному повторению), а во время опроса внезапно спрашиваем, «что такое гора?» или «что такое озеро?». Гора – «это чтобы на нее забираться», «чтобы с нее кататься», а озеро – «это чтобы плавать на лодке», «это для рыбы» (то есть для рыбаков). Солнце – «это чтобы греть». Ночь – «это чтобы спать». Луна – «это чтобы светить». Страна – «это чтобы путешествовать». Облака – «это чтобы шел дождь», «чтобы на них сидеть Господу Богу». Дождь – «это чтобы поливать», и т. д. Кажется очевидным, что такой склад ума, не только финалистский, но утилитарный и антропоцентрический, должен быть неизбежно связан с артификализмом – иначе говоря, определение «это чтобы» подразумевает «это сделано, чтобы».

Далее мы видели, что предпричинность, о которой свидетельствуют детские вопросы и особенно «почему» детей с трех до семи лет, – это одна из самых прочных привязок анимизма к остальным факторам детского мышления. В самом деле, предпричинность подразумевает смешение психического и физического аспекта, так что истинную причину некоего явления следует искать не в вопросе «каким образом?» в отношении его

физической реализации, а в намерении, которое и есть отправная точка данного явления. Но это намерения одновременно и артификалистского, и анимистического порядка. Скажем для большей наглядности, что сначала ребенок видит повсюду сплошные намерения и лишь затем старается их классифицировать, разделяя намерения самих вещей (анимизм) и намерения их изготовителей (артификализм). Так, когда Дэл (L. P., гл. V) спрашивает про шарик, катящийся с горки, «почему он катится?», Дэл думает о намерении шарика, поскольку добавляет: «Он знает, что вы в той стороне?» Здесь предпричинность повернулась в сторону анимизма. Но когда Дэл спрашивает про горы в Швейцарских Альпах, почему есть два Салева, Большой Салев и Малый Салев, а Маттерхорн только один, или когда он спрашивает, почему Женевское озеро доходит только до Лозанны, а до Берна не доходит, или же когда пятилетний ребенок, упомянутый Стэнли Холлом^[63], спрашивает: «Почему луна только одна?» и «Почему она не такая яркая, как солнце?» и т. д., то ребенок думает о намерении изготовителей гор, озер и небесных светил или же, во всяком случае, о решении людей, а это очевидно подразумевает, что в сотворении вещей люди играют какую-то роль.

И наконец, говоря об анимизме, мы подчеркиваем явление, с которым сталкиваемся постоянно, изучая детские объяснения причины движения (см. С.Р.), а именно неразличение понятий физического закона и морального закона. Так, солнце и луна появляются регулярно, потому что они «должны» нас греть и нам светить, и т. д. Однако очевидно, что такое смешение говорит как об артификалистской, так и об анимистической ориентации ума. В самом деле, для ребенка моральный закон означает как руководителей, то есть дающих команды людей, так и подчиненные объекты. И разумеется, солнцу нужно хоть немного здравого смысла, чтобы подчиняться, но нужен и некто, кому оно подчиняется. Этот некто – хоть, возможно, в сознании ребенка и не происходит такой конкретизации, – вне всякого сомнения, человек, поскольку именно человек есть смысл всего существующего.

В заключение отметим, что если в спонтанной мысли ребенка не существует артификализма в той систематической и явной форме, в которую ребенок облакает его в ходе опроса, артификализм тем не менее существует как исходная ориентация сознания, тесно связанная

с финализмом и предпричинностью. Этих оснований довольно, чтобы отнести к артификализму с пристальным вниманием.

§ 2. Отношения артификализма с проблемой рождения младенцев

Ребенок – во всяком случае, на ранних стадиях, – судя по всему, не испытывает затруднений, считая существа живыми и тем не менее изготовленными. Небесные тела живые, они родились, они растут – и в то же время их сделали люди. Так же и горы, камни, даже семена «растут», и тем не менее все они изготовлены. Какова причина такого союза анимизма и артификализма? Чтобы ответить на этот вопрос, полезно ознакомиться с детскими мыслями насчет рождения младенцев. Конечно, провести прямое исследование нам не позволяют веские моральные и педагогические соображения. За отсутствием экспериментальных данных ограничимся кратким обзором детских высказываний, опубликованных или тех, что нам удалось собрать, а также воспоминаний детства на этот счет, которые можно найти. Так мы получим материал для общего понимания детских представлений о рождении младенцев, что позволит нам понять истинные отношения анимизма и артификализма.

Мы можем выделить два типа вопросов о рождении, но вовсе не очевидно, что эти два типа указывают на две стадии. Вопросы первого типа не касаются того, «как» все происходит. Напрямую вопрос о причине не ставится. Подразумевается, что младенец существовал и до рождения, а ребенок спрашивает лишь о том, «где» малыш находился до рождения и что родители предприняли, чтобы он появился в семье. Тут между родителями и детьми видна простая связь, а не причинноследственная: по разумению ребенка, младенец принадлежит родителям, и его приход в семью понимается как желание и решение родителей; однако вопрос о том, «как» именно малыш появился, не встает. Вопросы второго типа, напротив, показывают, что ребенка интересует, «как» образуются младенцы, и что он спонтанно пришел к мысли считать родителей причиной этого формирования.

Вот примеры первого типа; они взяты из числа вопросов, записанных Стэнли Холлом и его учениками:

«Мама, где ты меня нашла?» (Д., 3 ½). «Где я была, когда ты была девочкой?» (Д., 5 лет). «Где я был, когда ты ходила в школу?» (М., 7 лет). «Где я был, когда еще не родился?» (М., 7 лет). «Где доктор находит детей?» (М., 7 лет)^[64].

Первые из этих вопросов типичны: явно понимается, что младенец существует до того, как родители что-то предприняли для его появления в семье. Два последних вопроса не так отчетливы, поскольку вопрос «где?» допускает предположение о телах родителей.

В. Расмуссен^[65] записывает вопрос своей дочери С., (3; 8): *«Мама, откуда я взялась?»*, и позже: *«Откуда взялись все эти дети?»*. Малышка Р., (4; 10) (то есть через 9 месяцев после вопросов второго типа, которые мы скоро увидим) спросила: *«Где сейчас малыш, которого тетенька родит летом?»* Г-жа Расмуссен тогда ей ответила: *«Он у тетеньки в животе»*. Девочка тут же отозвалась: *«Она что, съела его?»*, и вопрос явно указывает, что ребенок считает младенца существующим помимо родителей.

К этому типу вопросов следует отнести и нередкие у детей убеждения, что умершие снова становятся маленькими и возрождаются в виде младенцев.

«А люди снова становятся малышами, когда они уже совсем старые?» (Sully, loc. cit., p. 148–151).

Дэл (6 ½): *«Когда я умру, я потом тоже [то есть как засохшая – мертвая гусеница, которую видел Дэл] стану маленьким?» (L. P., C. 232).*

Пятилетний Зал, которому сообщили о смерти его дяди: *«А он прорастет снова?»*

С. (5;4): *«Когда люди умирают, они потом прорастают снова?» (Э. Крамоссель)^[66]*. Потом, позднее: *«Маленькими уже никогда не становятся»* и *«Когда умирают, становятся... ничем»^[67]*. Последние отрицания ясно

показывают, как были сильны утверждения, которые им неявно предшествовали.

А вот что сказал ребенок г-жи Кляйн: *«Тогда я тоже умру, и ты [мама] тоже... а потом мы вернемся назад»*^[68].

А вот вопросы первого типа, спровоцированные нелепыми выдумками некоторых родителей (младенцев посылают ангелы, приносят аисты и т. д.):

«Откуда взялся малыш? Это Господь Бог бросил малыша с неба?» (М., 5 лет). *«Как Господь Бог послал малыша? Он послал его с ангелом? Если бы тебя не было дома, он бы все равно его принес?»*

Д. (7 лет): *«Кто такая Мать-природа? Ты знала, что она пришлет тебе малыша?»*^[69] и т. д.

Но одно из двух. Либо ребенок не верит в эти истории, что бывает чаще, чем кажется. Либо отчасти верит, и тогда пытается понять, как родителям удалось заполучить малыша; при этом он отталкивается от невысказанной мысли, что появление младенца организовали именно родители. Тут мы подходим к вопросам второго типа, которые вскоре и рассмотрим.

И все же как интерпретировать вопросы первого типа с точки зрения артификализма? Поначалу кажется, что артификализма в них вовсе нет. Ребенок спрашивает, не «как делаются» младенцы, а откуда они берутся. Они существуют и до появления в семье. Вероятно, это стадия, предшествующая потребности объяснений и по более веской причине предшествующая всякому артификализму. Но такое толкование упрощает суть дела. За словами ребенка следует искать то, чего он не произносит, считая очевидным: именно родители «вызвали» младенца, то есть организовали его появление, каким бы ни был механизм этого появления. Здесь еще нет изготовления, но есть связь, которую ребенок напрямую чувствует, не нуждаясь в ее уточнении. Тут мы видим предартификализм, схожий с примитивным артификализмом, который мы нередко встречаем у маленьких детей: солнце и т. д. изначально связано с людьми, но не изготовлено людьми собственноручно.

Что касается вопросов второго типа, они как раз говорят о возникающей потребности понять природу связи между родителями и младенцами, «как» именно происходит рождение. Однако мы с интересом обнаружили, что с самого начала рождение понимается детьми как изготовление – но включающее живую материю, которая либо не зависит от родителей, либо произошла от родительских тел. Вот примеры убеждений первого вида:

Одна из дочерей Расмуссена, Р., спрашивает в 4 года 1 месяц: *«Как делают тетенек?»* Тогда г-жа Расмуссен спросила дочку, почему она задает такой вопрос. *«Потому что на тетеньках много мяса. – На каких тетеньках? – На тебе и на других».* И девочка добавила: *«Наверно, их делает мясной мастер. А ты как думаешь?»* В 4 года 10 месяцев она вернулась к этой теме: *«Как делают людей?»*^[70]

Г-жа Одемар передала нам следующие спонтанные высказывания ребенка.

У Рене (7 лет) недавно родилась сестренка. Девочка лепит из пластилина человечков и спрашивает: *«Мадам, а для моей маленькой сестрички что сделали сначала? Голову?»* Ей ответили: *«А что ты сама думаешь, Рене, как получают малыши? Тебе мама что-то рассказывала? – Нет, но я и так знаю. Когда я родилась, с тех пор у нее [у мамы] еще осталось мясо, чтобы сделать мою сестренку. Тогда мама ее слепила руками, и потом долго прятала».*

Сёлли^[71] записал такие слова: *«Мама, откуда взялся Томми?»* [сам ребенок]. На что Томми сам себе ответил: *«Мама купила Томми в магазине».*

Зал (5 лет), слова которого по поводу дядиной смерти мы недавно привели, добавил: *«А мы прорастаем или нас кто-то лепит?»* «Прорасти», очевидно, означает здесь не расти, а появляться самостоятельно: ребенок спрашивает, образуются ли младенцы сами собой («прорастают снова», как умерший дядя) или же их делают родители. Во втором случае рождение понимается как изготовление.

Дочка Крамосселя, С., в 5 лет и 1 месяц, когда ей сообщили, что детей делает Господь Бог, заявила: «Он для этого берет козочкину кровь»^[72].

Маленькая девочка спрашивает, откуда берутся дети, и сама же отвечает: «А я знаю. Идешь к мяснику, покупаешь много мяса и лепишь ребеночка».

Читая эти изречения, мы понимаем, каким образом в мыслях ребенка анимизм и артификализм бесконфликтно дополняют друг друга. Разве трудно изготовить что-нибудь живое, ведь младенцы и сами изготовлены! Однако мы вскоре увидим, что именно вопросы о том, как рождаются существа, часто заставляют задуматься над происхождением вещей. В самых истоках детского артификализма кроется убеждение, что жизнь и изготовление дополняют друг друга.

С другой стороны, ребенок очень рано догадывается, что вещество, из которого родители делают детей, происходит из их тел.

Нам известны детские убеждения, согласно которым младенцы происходят из крови, изо рта, из груди, из пупка своих родителей^[73].

Девочка (4 ½) уверяла, что если она упадет, то разделится на двух девочек, и т. д.^[74]

Испытуемый Клан, воспоминания которого мы уже приводили в § 2 главы IV, долгие годы думал, что сыновья получают ни больше ни меньше, как из фаллосов своих отцов, потому что однажды услышал сказанные отцу слова «сыновья – это продолжение отцов».

В воспоминаниях детства, которые нам довелось собрать, мы также часто встречали хорошо знакомые психоаналитикам идеи, что младенец образуется из фекалий и появляется из анального отверстия или же образуется из мочи, а еще что для рождения необходимо, чтобы мамы поглощали специальную пищу. А вот наблюдение г-жи Одемар: «Дол (7 ½) спрашивает: „Что едят мамы, чтобы у них получился ребенок?“ – Рай (7 лет) отвечает: „Им нужно есть много мяса и много молока“».

Но вот любопытный факт: даже когда ребенок прекрасно знает (ему об этом сказали), что младенец появляется на свет из материнского тела, он все еще озадачен тем, как образуется каждый орган, будто все они делаются отдельно. Так, ребенок г-жи Кляйн спрашивал: «А откуда берется головка?», «Откуда берутся ручки и ножки?», «Откуда берется животик?» и т. д. Другой ребенок, которому объяснили, что малыши появляются из живота их мамы, спросил: «Но как же ей в живот засовывают руки, чтобы сделать малыша?»

Чтобы понять, как такие спонтанные детские изыскания в области появления на свет младенцев могут влиять на развитие артификализма, нам предстоит определить в общих чертах хронологию вопросов о происхождении всевозможных вещей. В самом деле, спонтанная любознательность ребенка устремляется к загадке происхождения всего на свете; это фундаментальный факт, он сам по себе является основанием для исследований, описанных в трех предыдущих главах. Самый беглый обзор вопросов детей от 3 до 7 лет показал, что ребенка интересует, как появились светила, небеса, облака, ветер, горы, реки, моря, различные вещества, земля, вселенная и даже Бог. Самые метафизические вопросы, скажем, о начале всех начал, возникают у детей к 6–7 годам: семилетней дочке Расмуссена, Р., сказали, что первого человека создал Бог: «Нет, – ответила она, – а сам-то он откуда взялся?» и т. д. Но важно выяснить, предшествует ли общий интерес к происхождению всего на свете вопросам рождения младенцев, определяя таким образом структуру этих вопросов, или же все наоборот.

Между тем факты, видимо, дают нам недвусмысленный ответ. Последовательность интересов нам представляется так: интерес к рождению, интерес к происхождению рода человеческого и, наконец, интерес к происхождению всего на свете. Вот четыре группы фактов в соответствии с этим порядком:

Баллард, один из двух глухонемых, которых цитирует У. Джеймс (см. гл. VIII и IX), в пятилетнем возрасте заинтересовался, откуда берутся дети. Как-то ответив для себя на этот вопрос, он задумался о том, откуда появился первый человек. Затем его заинтересовало рождение первого

животного, затем – первого растения, и наконец (к 8–9 годам) он задумался о происхождении солнца, луны, земли и т. д.

Бон^[75] приводит вопросы своего сына, заданные в следующем порядке. В 2;3: *«Откуда берутся яйца?»* Затем, получив ответ: *«А мамы, они какие яйца кладут?»* В 2;6: *«Папа, а до нас люди были? – Да. – Откуда они взялись? – Они родились, как и мы. – А земля уже была раньше, чем на нее пришли люди? – Да. – Но как же она была, если еще не пришли люди, чтобы ее сделать?»* В 3;7: *«Кто сделал землю? А было такое время, когда нас на земле еще не было?»* В 4;5: *«До самой первой мамы была другая мама?»* В 4;9: *«Как первый человек тут появился, без всякой мамы?»* И наконец в том же возрасте: *«Как сделалась вода? Из чего сделались скалы?»*

Подобным путем, похоже, следовали и дочери Расмуссена. Малышка Р., спросив, как делают тетенек, месяц спустя интересуется: *«Кто сделал птичек?»* – артификалистский вопрос тем более интересен, что в этом возрасте малышку еще не затронуло религиозное воспитание. Другая, С., в возрасте 3 лет и 8 месяцев спросила, как рождаются малыши, в возрасте 4 с половиной лет заинтересовалась, как появился первый человек, а чуть позже – как появилась первая лошадка. На что сама же и ответила: *«Думаю, что ее купили»*, то есть, очевидно, изготовили.

Но самый внятный пример мы получили от г-жи Кляйн. В 4 ½ года ее ребенок заинтересовался своим рождением. Его первый вопрос звучал так: *«Где я был, когда меня еще не было на земле?»* Потом возник вопрос: *«Как получают человеки?»*, и он задавался не раз. Затем: *«Мама, как ты пришла на землю?»* Тогда малышу объяснили, откуда берутся дети, но он не унимался и через несколько дней спросил: *«Как получается, что люди растут?»*, *«Откуда берется головка, животик?»* и т. д. И наконец посыпались вопросы обо всем на свете: *«Как прорастают деревья? Как прорастают цветы? Как делаются родники? реки? пыль?»*,

«Как по Дунаю плавают корабли?» Откуда взялись первичные материалы и особенно «Откуда взялось стекло?»

Итак, судя по всему, можно предположить, что в отправной точке всех вопросов о происхождении, опирающихся на артификализм и столь обильных у детей 4–7 лет, лежит интерес к рождению живых существ. Конечно, можно встретить детей, у которых вопросы происхождения предшествуют вопросам рождения, однако стоит задуматься, не скрыт ли в вопросах происхождения подспудный интерес именно к рождению.

Во всяком случае мы наблюдаем – и следует привести эти факты, чтобы лучше уяснить, как проблема рождения соотносится с артификализмом, – эволюцию мифов о происхождении человека в направлении все более и более имманентного артификализма, который приписывается самой природе.

И в самом деле, заинтересовавшись рождением младенцев, ребенок вскоре почти неизбежно задается вопросом, как на земле появился первый человек. Малыши 4–5 лет дают на этот вопрос простейшее артификалистское решение, объясняя человека человеком и просто отодвигая проблему. Такое решение принял Марсал, слабоумный, к которому мы еще вернемся в следующем параграфе: чета предков создала все на свете, вот и объяснение. Но у детей 7–9 лет мы уже находим очень интересные решения, люди могут происходить от животных или растений, а те – от самой природы. Природа становится первопричиной «изготовления»: как мы видим, у детей 9–10 лет возникает имманентный артификализм. Вот два отчетливых примера.

Глухонемой Баллард, которого мы недавно упоминали, в конце концов решил, что первый человек должен был родиться от ствола старого дерева. Вскоре эта гипотеза показалась Балларду абсурдной, но ничего взамен он придумать не смог.

Во (9 лет), которого мы спросили, как появилась Швейцария, плохо понимает вопрос или же путает происхождение Швейцарии с происхождением человечества, и вот что он рассказывает: «Получились люди. – Как? – Я не

знаю. В воде был пузырек, в нем червячок, потом он вырос большим, вышел из воды, хорошо поел, у него выросли руки, зубы, ноги, голова, и он стал ребенком. – Пузырек откуда? – Из воды. Червячок вышел из воды. Пузырек лопнул. Червячок вышел [из пузырька]. – Что было в глубине, под водой? – Он [пузырек] вышел из земли. – А что стало с ребенком? – Он вырос большим, сделал деток. Когда умер, детки тоже сделали деток. А потом из них вышли французы, немцы, савояры...»

Последний миф очень любопытен, даже если это фантазия. Очевидно родство его содержания с Фрейдовой символикой сновидений о рождении. Ведь мы знаем, как часто сновидческое мышление ассоциирует воду с идеей рождения. С другой стороны, яйца (лягушачья икра и т. д.) и пузырьки как символ яиц часто ассоциируются с тем же сюжетом. Наконец, в сновидениях нередко возникает образ червяка и ассоциируется с представлениями о младенцах и т. д. Если допустить, даже сводя гипотезы к минимуму, принцип символизма подсознательной мысли, мы можем считать миф Во лишь символическим переносом в прямом смысле. Иначе говоря, вода могла быть подсознательно уподоблена моче (а дети нередко думают, что младенцы появляются как раз из мочи; мы видели, как дети порой производят озеро или море от человека), пузырек – яйцу, червячок – ребенку, выходящему из родительского тела, и это позволило бы Во думать, что человека сделала природа. Если мы не допускаем принципа символизма, все же очевидно, что Во просто перенес на природу то, что несколько лет тому назад он приписывал лишь человеку. В обоих случаях мы видим, что природа становится носителем созидательной деятельности человека.

Итак, детские идеи о рождении младенцев или о происхождении человека подчиняются тем же законам, что и идеи о природе в целом: вначале артификализм, а затем, на высших стадиях, природное объяснение со следами имманентного артификализма. Между тем нам представляется, что вопросы о рождении лежат в основе общих вопросов о происхождении, а не наоборот. И именно детские мысли о рождении объясняют нам, почему артификализм и анимизм на первом этапе неразлучны. Поскольку ребенок считает младенца живым и в то

же время рукотворным, он склонен считать всякую вещь живой и в то же время рукотворной.

§ 3. Стадии спонтанного артификализма и их связь с развитием анимизма

Теперь мы можем в общих чертах выявить связь анимизма с артификализмом. Для этого выделим четыре периода развития артификализма и в отношении каждого из них постараемся уточнить соответствующую степень развития анимизма.

В первый период ребенка еще не волнуют загадки происхождения – иными словами, изготовления – вещей. Вопросы на эту тему возникают лишь в форме «откуда взялось...» и несут не причинный, а лишь пространственный смысл. Если вопросы первого типа о рождении (ребенок спрашивает, где до появления на свет находился малыш) составляют отдельную стадию, то ее следовало бы отнести именно к данному периоду. Первому периоду присущ, так сказать, *диффузный артификализм*; он означает, что человек понимается как руководитель мироздания или, по меньшей мере, его центр, вокруг которого все крутится. Но ребенок не пытается уточнить, как это работает, и не может ответить на вопросы о происхождении, а потому данный период предшествует первым стадиям, которые мы выделили, исследуя проявления артификализма. На протяжении всего периода магия, анимизм и артификализм тесно переплетаются. Мир видится сообществом живых существ, которыми руководит человек. «Я» и внешний мир почти неразличимы. Всякое действие понимается как физическое и в то же время психическое. Единственная реальность есть совокупность намеренных действий; они подразумевают наличие активных существ, и в этом смысле мы наблюдаем анимизм. Но всеми действиями так или иначе руководит или же на них влияет человек, и в этом смысле мы говорим об артификализме, хотя бы диффузном. Такой артификализм может быть и прямым, и магическим: воля человека действует и вблизи, и на расстоянии.

Примером этого периода можно взять первые ответы Роя (приведенные в § 1 гл. VIII), но лишь отчасти, поскольку он уже уточняет происхождение солнца (что приближает Роя к следующему периоду). Солнце, по словам Роя, появилось и выросло, «потому что

мы появились» и «потому что мы растем». Тем самым для Роя у вещей есть спонтанная жизнь (анимизм), но есть и влияние человека на вещи (артификализм). Правда, этот артификализм спонтанно не дополняется мифом о происхождении и к тому же содержит частицу магии. Большинство детей не выходят из этого периода разом для большей части природных объектов, но при попытке уточнить происхождение одного из них делают шаг к следующему периоду.

Другими примерами первого периода мы можем взять простейшие случаи убеждения, что солнце, луна и облака следуют за нами. С одной стороны, небесные тела идут за нами добровольно (анимизм). С другой стороны, светить нам, сопровождать нас и согревать – их единственная задача; они «сделаны для» нас (артификализм). И наконец, именно мы приводим их в движение (магия).

Коротко говоря, в продолжении первого периода ребенок проецирует отношения, которые он ощущает между собой и родителями, на весь внешний мир. С одной стороны, он чувствует себя свободным и мыслящим. С другой стороны, он чувствует зависимость от родителей и воспринимает их источником всех своих благ. Наконец, даже вдали от родителей ребенок чувствует между ними и собой множество партиципаций.

Второй период, который мы назовем периодом *мифологического артификализма*, наступает, когда ребенок начинает интересоваться загадками происхождения или отвечает на наши вопросы о происхождении вещей. При этом артификализм, до того диффузный, начинает конкретизироваться различными мифами вроде тех, что нам удалось собрать. Так, солнце уже не просто зависит от людей, теперь оно изготовлено людьми с помощью камня и спички. Между этими мифами (обычно они «спровоцированы», но иногда и «спонтанны», что подтверждается обзором детских вопросов) и диффузным артификализмом первого периода существуют отношения, по сути, те же – при прочих равных, – что Леви-Брюль выделил между второй стадией примитивного сознания, на которой партиципации начинают формулироваться и таким образом порождают мифы о происхождении, и первой, на которой партиципации просто ощущаются и проживаются.

Именно к периоду мифологического артификализма и следует отнести первую стадию, выделенную нами в предыдущих главах, то есть стадию тотального артификализма: солнце, небо, ночь, горы, реки и т. д. напрямую изготовлены людьми. На протяжении этого периода анимизм и артификализм еще полностью дополняют друг друга: вещи живые, и в то же время они изготовлены. Их изготовление сравнимо с рождением младенцев, которые понимаются в какой-то мере вылепленными вручную, даже если ребенок знает, что материал, из которого они состоят, происходит от родителей.

В этот период сходство между изготовлением и рождением тем более отчетливое, что некоторые природные объекты ребенок считает буквально продукцией человеческого организма. Конечно, такие представления встречаются у детей гораздо чаще, чем они нам в том признаются. Так или иначе, нам известны случаи отождествления ветра и тумана с человеческим дыханием, рек и океана – с плевками или мочеиспусканием и т. д. Если вообразить возможное символическое содержание аутистических представлений – например, о весьма вероятных связях воды с мочой и рождением, земли с рождением (дети склонны очень спонтанно сблизать смерть с рождением: умершие «прорастают снова») или даже неба и облаков с рождением, – мы ясно видим, как далеко ребенок может зайти в своей подспудной склонности отождествлять внешний мир с совокупностью живых существ, связанных с человеком. Но даже помимо этих гипотез мы располагаем множеством фактов, легко подтверждаемых прямым наблюдением, которые говорят о том, что на протяжении периода мифологического артификализма вещи представляются ребенку живыми и в то же время изготовленными. Артификализм и анимизм тесно связаны и друг другу отнюдь не мешают.

Третий период назовем периодом *технического артификализма*. В общих чертах он соответствует второй из стадий, которые мы выделили в предыдущих главах (во всяком случае, когда есть три стадии), то есть стадии ослабленного артификализма (смещение природных и артификалистских объяснений). Иными словами, этот третий период длится в среднем с 7–8 до 9–10 лет. Как мы увидим в дальнейшем (С. Р.), в этом возрасте ребенок начинает интересоваться устройством машин и технологическими процессами. Например, в среднем к 8 годам мальчики как в Женеве, так и в Париже могут по

памяти верно объяснить устройство велосипеда. В общих чертах ребенок уже способен понять действие простых механизмов (паровой двигатель и т. д.). Становятся отчетливей представления о профессиях и обработке сырья. Все это не может не влиять на артификализм. До сих пор вся природа казалась изготовленной человеком, и ребенок не слишком задумывался о процессе этого изготовления. Более того, могущество техники до сих пор не подвергалось сомнению. Машина представлялась ребенку неким волшебным ящиком, который из ничего может сделать что угодно. Отныне ребенок размышляет о том, как именно происходит изготовление вещей. Но эти мысли ведут к осознанию трудностей, и веру во всемогущество человека ребенок утрачивает; он учится познавать реальность и ее законы. И как же эти новые интересы отражаются на артификализме? Ребенок продолжит приписывать человеку создание системы вещей, но ограничит его действие теми операциями, которые реализуемы технически. А затем, получив импульс от человека, включаются природные процессы и сами довершают дело. Тем самым артификализм идет на убыль: он уже опирается на законы самой природы. И такой ограниченный артификализм мы называем техническим артификализмом. Например, ребенок уже не скажет, что весь круговорот воды есть дело рук человека: он скажет, что русло реки и котловина озера выкопаны, но водой они наполняются из облаков, природным путем. Небесные светила тоже не полностью изготовлены людьми: теперь они появляются в результате возгорания и уплотнения облаков, которые образовались из печного дыма, и т. д. То есть объяснение утрачивает прежнюю мифологичность. Оно уточняется в двух аспектах: приписывает человеческой деятельности лишь то, что в ее силах, и передает природным процессам заботу усовершенствовать эти начинания.

Но отношения артификализма и анимизма в этот период резко меняются: эти две тенденции начинают друг другу противоречить. В самом деле, артификализм слабеет оттого, что отчасти признается сопротивление вещей. На смену чисто моральным законам, в представлении ребенка до сих пор управлявшим природой, мало-помалу приходит физический детерминизм. Мы и в самом деле отмечаем, что дети в этом периоде приписывают жизнь уже не всему на свете, и даже не всему, что движется, но отличают движение под

воздействием внешних сил от самостоятельного движения; теперь жизнь и сознание присваивается лишь телам, движущимся самостоятельно (светилам, ветру и т. д.). Отныне изготовленные вещи уже не наделяются жизнью, а живые не считаются изготовленными; дети уже заявляют вслух, что такой-то предмет ничего не знает и не чувствует, «потому что его сделали».

Наконец, к 9–10 годам наступает четвертый период: период *имманентного артификализма*. Этот период соответствует третьей из стадий, выделенных нами в предыдущих главах (когда объяснения того или иного явления классифицировались по трем стадиям), то есть стадии, на которой полностью исчезает представление о том, что природа изготовлена человеком. Но как мы не раз замечали, говоря о подробностях детских объяснений, исчезает лишь человеческая и теологическая форма артификализма, и способность изготавливать природные объекты полностью вверяется самой природе. Иными словами, природа стала наследницей человека, и теперь изготавливает вещи на манер рабочего или художника. Вернемся к известным нам фактам. Прежде всего, артификализму последних стадий неизменно сопутствовал финализм. Так, солнце, даже полностью освободившись от участия в его изготовлении человеком, по-прежнему «сделано для» того, чтобы согревать нас, светить нам и т. д. Облака, даже образовавшись в ходе природного испарения, по-прежнему «сделаны для» того, чтобы приносить нам дождь и т. д. Вся природа по-прежнему пронизана целенаправленностью. Далее идея возникновения различных тел подобна рождению: к примеру, звезды выходят из солнца и иногда возвращаются в него, молнии уплотняются и образуют небесные тела или же из них выходят и т. д. И наконец, всякая вещь наделяется вещественной силой, то есть спонтанной деятельностью. Очень показателен в этом плане глагол «делать», употребляемый ребенком кстати и некстати. Носителем артификализма последних стадий становится сама природа. При всем различии это все тот же артификализм, так хорошо описанный Леоном Брюнsvиком в физике Аристотеля.

Конечно, идеи целенаправленности, вещественной силы и многие другие, которые развиваются в этот период, зародились много раньше: с первых лет жизни ребенок приписывает вещам человеческую деятельность. Именно это и есть детский анимизм, и в некотором

смысле мы могли бы с самого начала развития ребенка называть детский анимизм имманентным артификализмом. Но сейчас мы говорим о периоде, который начинается в 9–10 лет; он характеризуется слиянием двух очень разных тенденций: одна вышла из анимизма прошлых периодов, другая – из артификализма тех же периодов. Одни свойства, которые теперь приписываются телам, коренятся в анимизме: таковы жизнь и сознание, которыми треть детей еще наделяет светила. Другие свойства коренятся в артификализме: такова идея происхождения одних тел по отношению к другим, которая, похоже, вышла из идеи изготовления в прямом смысле (при этом во втором периоде всякое изготовление связывается с живой материей). Но большая часть свойств коренится и в анимизме, и в артификализме: таковы идеи вещественной силы, тотального финализма и т. д.

Разумеется, все сказанное нами о третьем и четвертом периодах относится лишь к представлениям самого ребенка о физическом мире. Если в эти периоды ребенок получает религиозное воспитание, разделение между физикой и теологией идет по нарастающей, и человеческий или же трансцендентный артификализм двух первых периодов все больше переносится на Бога. В этом случае сотворение мира по-прежнему будет пониматься в духе тотального артификализма, в то время как восприятие подробностей явлений начнет опираться на природные процессы и все более имманентный артификализм.

§ 4. Истоки артификализма

Понимать происхождение детского артификализма из единого корня – это утопия. Столь запутанное явление должно быть обусловлено несколькими факторами. Как и при исследовании анимизма и магии, мы выделим здесь два вида причин: причины индивидуальные, то есть связанные с осознанием ребенком своей деятельности, и социальные, то есть связанные с отношениями, которые ребенок ощущает между собой и окружением и в особенности между собой и родителями. Но если в случае магии и анимизма более важными представляются индивидуальные причины, то в случае артификализма на первый план выходят причины социальные.

Социальных причин две: материальная зависимость, которую ребенок ощущает между собой и родителями, и спонтанное обожествление родителей ребенком.

Первая причина сомнений не вызывает. С начала сознательной жизни ребенок попадает в непосредственную зависимость от деятельности родителей: пища, комфорт, жилье и одежда, все для ребенка организуется извне по мере необходимости. Естественней всего ребенку думать – ведь ему непросто избавиться от привычного взгляда на мир, – что вся природа сосредоточена на нем и организована родителями или людьми вообще. То есть диффузный артификализм можно считать непосредственным результатом чувства материальной зависимости ребенка от родителей. В отношении мифологического артификализма можно допустить, как мы видели, что его появление провоцирует проблема рождения. Но это по-прежнему вопрос о роли родителей. Ребенок чувствует свою принадлежность родителям, он знает, что они предопределили его появление. Почему? Как? Направленность этого интереса определяет добрую долю артификалистских решений ребенка.

На второй причине, на обожествлении родителей, мы задержимся дольше. Г-н Бове в своем замечательном исследовании^[76] вывел из детской психологии целую теорию происхождения религии, представляющую для нас самый живой интерес.

Психоаналитики показали, что различные формы любви – сыновняя, родительская, сексуальная и т. д. – не гетерогенны, они имеют общее происхождение. Г-н Флурнуа, опираясь на эту позицию, попытался доказать – в частности, в своем труде «Случай одной ясновидящей»^[77], – что религиозное чувство есть не что иное, как сублимированная сексуальная любовь. Г-ну Бове, желавшему расширить дискуссию и изучить не только мистиков, но религию во всем ее охвате, пришлось переосмыслить эту проблему. В самом деле, если есть родство между сексуальной любовью, мистической любовью и любовью ребенка к матери, то следует ли нам понимать вслед за Фрейдом любовь к родителям как сексуальную и инцестную или же нам следует понимать разные формы любви как дифференциацию одной и той же первичной любви к родителям? Но это не только вопрос выбора слов. В религиозной психологии нюанс очень отчетлив. Подавленная сексуальная любовь не вмещает всего религиозного

чувства. Но перенос и сублимация первичного чувства к родителям, напротив, дает нам ключ к проблеме. И верно, суть религиозного чувства есть своеобразный, *sui generis*, сплав любви и страха, который можно назвать и уважением. Но такое уважение необъяснимо, если оно не коренится в отношениях ребенка с родителями. Это, собственно, и есть сыновнее чувство.

Обратимся к фактам. Маленький ребенок склонен спонтанно наделять родителей всеми свойствами, которые теология приписывает божеству: непогрешимость, всемогущество, всеведение, бессмертие и даже вездесущность. Исследуем каждое из этих свойств, поскольку они нас ведут в самую суть артифактизма.

Общеизвестно, что малыши спонтанно приписывают своим родителям безграничную доброту. Доказательством того, по словам г-на Бове, служит глубина кризиса, возникающего при первом столкновении с ошибкой родителей, и особенно с их несправедливостью. Среди собранных детских воспоминаний нам встретился случай, когда ребенок был напрасно обвинен и несправедливо наказан, а затем убеждал себя, что он и впрямь совершил приписанный ему проступок.

В интересующем нас аспекте еще важнее всемогущество. Нам часто рассказывали о детях, которые наделяли своих родных необычайными способностями. Одна малышка попросила свою тетю, чтобы та устроила дождь ^[78]. Г-н Бове приводит детские воспоминания Хеббея. Ребенок, веривший, что его родители всемогущи, был удивлен, когда однажды застал их расстроенными при виде поломанных бурей фруктовых деревьев: власть отца не безгранична! Можно привести немало подобных случаев. В этом отношении наши данные отчетливо подтверждают идею г-на Бове. Из неограниченной власти, которую малыши приписывают родителям, должно, очевидно, происходить не только всемогущество, которым самые младшие из наших детей наделяют людей вообще, – мы нередко наблюдали и более конкретные факты. Мы часто спрашивали детей, мог ли их папа быть создателем солнца, горы Салев, озера, земли и неба. Малыши тотчас соглашались. А вот показательный миф, в котором всемогущество родителей не менее отчетливо, хоть и перенесено в символический план:

Марсал (20 лет, слабоумный); мы уже привели его рассказ, не лишенный фабуляции, о том, что солнце было запущено в воздух его предками, как мяч; мы спросили Марсала, кто же его предки: *«По-моему, нужен был кто-то, чтобы нас изготовить»*. «А как же Господь Бог? – По правде сказать, я не верю в Господа Бога. По правде сказать, чтобы на земле зародился род людской, нужно было кое-что другое. – Как же это случилось? – Он (Бог) не смог найти подходящие кусочки и сделать из них человека. Нужно было, чтобы встретились люди разного пола. Был старик, не совсем дряхлый, но старый. А с ним женщина. Примерно того же возраста». Тут Марсал посерьезнел. Мы попросили его описать женщину. Он ответил: *«У нее было лицо моей матери. А мама – это самое дорогое, что у меня есть на свете»*. Ну а старик, конечно же, был похож на отца: безбородый, те же черты, те же глаза. Просто он был моложе. Для Марсала именно эти предки сделали землю и достали солнце из вулкана.

Очевидно, такой миф символизирует ощущение, которое малыши, как правило, не артикулируют: мир создан родителями.

А то, что ребенок приписывает родителям всеведение, выясняется в момент кризиса, который наступает, когда ребенок обнаруживает, что родитель ошибся или чего-то не знает. Как обычно, здесь детское убеждение имплицитно, не сформулировано и даже неформулируемо, и мы узнаем о его существовании, лишь когда оно терпит крах. Об одном ярком случае мы узнали от г-на Бове; в своих воспоминаниях Эдмунд Госс приводит эпизод, когда он впервые услышал, что отец сказал что-то не вполне точное. С этим интересным фактом^[79] стоит ознакомиться, приведем здесь лишь отрывок: *«Я сделал немислимое прежде открытие: мой отец не Бог и не все знает. Потрясен я был не подозрением, что он меня обманывает, а ужасным свидетельством того, что он не всеведущ, как мне представлялось раньше»*.

Мы наблюдали такой случай. Дэл в 6 ½ лет (см. L.P., гл. V) задавал вопросы, будто все имеет ответ и взрослые его знают.

«Почему вы никогда не ошибаетесь?» – спросил он однажды свою учительницу. В 7 лет и 2 месяца Дэл задавал меньше вопросов о

неожиданных явлениях, будто отказавшись искать всему причину. Тогда мы предложили ему его же прошлогодние вопросы. Дэл нашел их глупыми или неразрешимыми. «Папа не может знать всего на свете, вот и я не знаю», – ответил он однажды. Дело в том, что за это время Дэл пережил кризис и проникся скептицизмом в отношении мышления взрослых, тот кризис, о котором пишет г-н Бове и который очень важен для мышления ребенка. Ведь когда Дэл верил во всеведение взрослых, он воображал мир хорошо отлаженной системой, где нет места ничему случайному; затем, в период скептицизма, Дэл отказался от мысли, что все можно объяснить, и теперь готов принять случайность и природное объяснение.

Кроме того, малыши воображают своих родителей как бы вне времени: многие наши дети утверждали, что когда их папа появился на свет, озеро еще не вырыли, а гору Салев не построили. Миф Марсала показал нам, насколько ребенок склонен считать родителей предшественниками всего остального.

Наконец, вездесущность мы упомянули тоже неспроста. Общеизвестно чувство провинившегося ребенка, что за ним следят и наблюдают. А жизнерадостный ребенок верит, что он ежеминутно окутан доброжелательным вниманием и предупредительностью взрослых. Их всеведение перерастает в вездесущность.

Видимо, такова отправная точка сыновнего чувства: родители – это боги. Г-н Бове справедливо замечает, насколько бесполезно и обременительно для ребенка понятие Бога, навязываемое ему на ранних стадиях. Когда малышу твердят о божественных совершенствах, он воображает Бога соперником своих родителей, и г-н Бове приводит на этот счет очень любопытные факты. Если же на божественных совершенствах не настаивать, то для ребенка, предоставленного спонтанным убеждениям, в идее Бога не останется никакой святости. Бог становится обычным человеком, разве что обитает на облаке или на небе, а в остальном ничем не примечателен. «Дяденька, который работает на своего начальника», «дяденька, который деньги зарабатывает» – каких только определений не дают Господу Богу дети из простых семей вплоть до 7–8 лет! Один мальш, глядя на землекопов, назвал их «добрыми богами». Впрочем, немало детей утверждали, что богов много: «бог» для них понятие собирательное, как «солнце» или «луна» для малышей, которые

уверены, что солнц множество. То есть всякий раз, когда малыши во время опроса упоминали Бога, они либо фантазировали (Бог был вроде волшебника или Деда Мороза), либо приписывали Богу обычную человеческую деятельность. А некоторые дети колебались: «Не знаю, кто сделал это озеро, Господь Бог или люди».

Потом наступает кризис. Обожеествлению родителей неизбежно приходит конец. «С давних пор отмечено, пишет г-н Бове, что к шести годам ребенок вступает в период рационализма и философствования; обычно эту фазу называют *пробуждением* интеллектуальной любопытности; мы же здесь видим скорее интеллектуальный и моральный *кризис*, во многих аспектах схожий с кризисом подросткового возраста»^[80]. Последствия данного явления очевидны. Чувства, до сих пор обращенные к родителям, ищут иного адресата, и в этот момент они переносятся на Бога, предложенного ребенку религиозным воспитанием. Уже говорилось, что ребенок «обожеествляет» родителей. Г-н Бове резонно возражает, что ребенок скорее переносит отеческую функцию на Бога, когда родители утрачивают ореол совершенства. С интересующей нас точки зрения, прежние полномочия родителей постепенно передаются более широкому кругу людей или же древним, «первым людям». Наконец, в некоторых случаях кризис заходит так далеко, что сомнению подвергается безоговорочно весь артификализм; но обычно артификализм, постепенно слабея, на несколько лет переживает кризис 6–7-летнего возраста.

Итак, мы видим, насколько богатым источником артификализма может быть чувство ребенка к родителям: раз уж им приписана роль богов, то для ребенка все в мире обязано деятельности родителей или людей вообще. Мы также видим, почему нет нужды проводить строгое различие между человеческим артификализмом и божественным, или теологическим. В сущности, они неразделимы, во всяком случае до 7–8 лет. Либо Бог отождествляется с человеком, а все люди – с богами, либо Бог – начальник над людьми, но это перенос сыновнего чувства. Мы видим, насколько детский артификализм оригинален, и в истоках, и в проявлениях. То есть было бы ошибкой приписывать его неверно истолкованному ребенком религиозному воспитанию.

Если мы обратимся к индивидуальным факторам, которые могли породить артификализм или способствовать его развитию, мы

обнаружим факты, куда более прозаические. Но, как показал психоанализ, детское мышление формируется нарциссическими и даже «аутоэротическими» интересами (как Фрейд обозначает интересы, связанные со всеми органическими функциями), а также родительскими комплексами. Итак, мы выделяем два индивидуальных фактора артификализма: это чувства причинности, возникающие у ребенка, во-первых, в силу функционирования его организма, а во-вторых, в силу его мануальной деятельности вообще.

Первый фактор важнее, чем может показаться, но коль скоро он связан со всевозможными табу и подавлением желаний, в ходе наших опросов мы обнаружили лишь слабые следы его. Мы знаем, как велик интерес малышей к своему пищеварению и мочеиспусканию. Так вот, мы видели четкие следы идей о мочеиспускании в убеждениях о происхождении рек. Когда мы знакомимся с мыслями детей о происхождении воздуха и ветра, нам трудно усомниться, что в детских представлениях о мироздании определенную роль играют дыхание (дуновение) и даже испускание кишечных газов (см. С.Р., гл. I).

Но куда важнее второй фактор. Мысль ребенка очень тесно связана с его мускульной деятельностью. Стэнли Холл^[81] ясно увидел, насколько детское любопытство связано с мануальными экспериментами и с разрушением объектов. Наблюдения г-жи Одемар и г-жи Лафандель в Доме ребенка при Институте Ж.-Ж. Руссо показали, сколь велика роль ручного конструирования в умственном развитии детей. Эти блестящие педагоги пришли к выявлению трех стадий умственного развития детей, принимая в расчет отношения между мышлением и мануальной деятельностью. На первой стадии (3–4 года) у ребенка «мышление заперто действием». Это стадия манипулирования. На второй стадии (5–7 лет) «возникает связь между действием и мышлением», «двигательная активность пробуждает умственную». На третьей стадии (с 7–8 лет) «работа упорядочивается, движение подчиняется мысли, потому что мысль предшествует действию»^[82]. Эти формулировки наполняются глубоким смыслом, если вспомнить, насколько естественно приобщение к счету и прочей умственной работе в Доме ребенка происходит из мануальной деятельности и спонтанной адаптации к требованиям ручных игр. Много говорилось о том, что мысль, едва осознав себя, уже связана с созидательной деятельностью. Мах, Риньяно и Гобло определили

рассуждение как «умственный эксперимент» или мысленное конструирование. Говоря о детях, можно было бы ввести термин «мысленное конструирование».

И вот напоследок еще один фактор артификализма: язык. Очевидно, что глаголы «сделать», «сформировать», которые мы применяем к природе, насыщены артификализмом. Но так же очевидно, что для выражения детского артификализма языка недостаточно: как обычно, здесь наблюдается простое совпадение между регрессивными тенденциями языка и детским менталитетом. Впрочем, как всегда, ребенок идет своим путем; он чаще использует не слово «сделать», а выражение «заставить сделать» («сделать так, чтобы случилось»): ветер заставляет облака двигаться, солнце делает так, что цветы прорастают и т. д. Между тем, как мы видели, выражение «заставить сделать» имеет одновременно и анимистический, и артификалистский смысл: оно подразумевает внешний стимул и внутренний принцип его реализации.

§ 5. Истоки отождествления и причины угасания артификализма и анимизма

Сам по себе жизненный опыт не может привести ребенка к отказу от анимизма и артификализма. Никакой непосредственный опыт не способен доказать склонному к анимизму разуму, что солнце и облака не живые и не сознательные. То, чему учат взрослые, тоже не может разубедить ребенка, поскольку, с одной стороны, ребенок не так много говорит о своем анимизме, чтобы взрослый стремился его разуверить, а с другой стороны, ребенок-анимист даже самые лучшие уроки о чем угодно встраивает в свою картину мира. Что касается артификализма, то он опирается на такие установки ума, которые наблюдение за вещами не может пошатнуть, до тех пор пока ребенок не будет готов отказаться от всех своих предубеждений.

Угасание анимизма и артификализма объясняется не прямым воздействием реальности на сознание ребенка, а изменением общей направленности его сознания. Какова же причина этого изменения? Ответ зависит от того, какие факторы анимизма и артификализма мы рассматриваем – социальные или индивидуальные.

Что касается социальных факторов, то угасание трансцендентного артификализма вполне объясняется описанным г-ном Бове кризисом, в результате которого ребенок обнаруживает, что его родители, а потом и люди в целом, не всемогущи и не управляют миром. Очевидно, этот кризис наносит удар и по анимизму, заставляя ребенка осознать, что вещи интересуются нами намного меньше, чем казалось на первый взгляд.

Что же касается индивидуальных факторов, то есть факторов этого постоянного уподобления мира своему «я», из-за которого ребенок считает все вещи личными, похожими на нас и вращающимися вокруг нас, кажется, что постепенное угасание детского эгоцентризма вполне объясняет то, как ребенок мало-помалу вырабатывает объективное отношение к вещам и, следовательно, отказывается от партиципаций, питающих анимизм и артификализм. А угасание эгоцентризма, которое очень заметно с 7–8 лет, объясняется, как мы уже видели (L. P., гл. I–III), постепенной социализацией мышления ребенка.

Разрыв особой связи ребенка с родителями и отделение собственной точки зрения или своего «я» становятся, таким образом, двумя основными факторами, объясняющими постепенное угасание анимизма и артификализма. Чем же объясняется постепенный переход от артификалистской причинности к другим – высшим – ее формам?

Как мы видели, эти высшие формы, к которым ребенок приходит спонтанно, представляют собой причинность через субстанциональное отождествление, модель, включающую в себя уплотнение и разрежение и некий примитивный атомизм или совокупность элементов.

Поиски тождественности очень четко проявляются после 7–8 лет. Солнце и луна отождествляются с облаками или воздухом. Из воздуха могут появляться как пар и вода, так и огонь. Молния возникает при превращении клубов дыма в огонь. Земля и камень – это два состояния одной и той же субстанции и т. д. С другой стороны, эти превращения подразумевают уплотнение и разрежение. Солнце – это «уплотненное» облако, облако – это «уплотненный» воздух или ветер, камень – это спрессованная земля, а земля – это камень, измельченный до мелких частиц и пыли. Наконец, эти уплотнения и разрежения предполагают

существование мелких частиц или элементов, и именно на это ясно указывают 11–12-летние дети.

По всей видимости, как считает г-н Эмиль Мейерсон, первая позитивная форма причинности – это отождествление. Однако отождествление имеет свою историю. Оно появляется не сразу, и отождествляемые объекты, которыми разум оперирует в разные периоды своего развития, не одинаковы ни по значимости, ни по структуре. То, что отождествляли досократики, мы сегодня различаем, а то, что отождествляем сегодня мы, досократикам представлялось неоднородным. Каково же происхождение отождествления у ребенка? Насколько мы могли наблюдать, развитие это происходит следующим образом.

Ребенок начинает с установления *динамистических партиципаций* с вещами: облака и дождь притягивают друг друга, холод, иней и снег притягивают друг друга, ветер и облака воздействуют друг на друга, облака воздействуют на солнце, толкают его, прогоняют или притягивают и т. д. На стадии, когда все считается живым и рукотворным, эти партиципации подразумевают лишь ряд действий на расстоянии, полупсихических-полуфизических, без единства сущности как таковой. Между тем некоторые из этих динамистических партиципаций уже продолжают в субстанциональных партиципациях, то есть ребенок думает про тела, разделенные в пространстве, будто они произошли одно от другого (см. гл. IV, § 2, пример с воздухом и тенью).

По мере того как человек перестает казаться ребенку богом, а природа все меньше занята нами и нашими интересами, ребенок старается объяснить вещи через них самих. До сих пор партиципация между вещами и людьми порождала мифы о том, что все вещи сделал человек. Теперь же, по мере того как вещи отделяются от человека, партиципации вещей между собой приводят к возникновению мифов о *происхождении*. Солнце произошло от облаков, молнии и звезды произошли от солнца, ветер сгущается в облако и т. д. Мы говорим о происхождении, но пока еще не об отождествлении в чистом виде, потому что вещи по-прежнему живые и сознательные, и потому что сначала ребенок не объясняет механизм трансформации. Эти мифы можно в полной мере сравнить с мифом В0 (§ 2), согласно которому

человек произошел от червячка, вышедшего из пузырька со дна водоема.

Разница между моделью происхождения и *отождествления* в чистом виде состоит в одной детали, которая отличает динамистическое мышление от механистического: по мере того как вещи перестают быть живыми и наделенными спонтанной силой, превращение облаков в светила или ветра в облако становится механическим, и тогда ребенок переходит к атомистическим моделям *уплотнения* и *соединения*. Но чтобы понять, как дети приходят к необходимости механистического объяснения, надо знать, как они объясняют природные движения. Следует предпринять детальное исследование физических представлений ребенка и постараться проанализировать, как ребенок объясняет не только происхождение вещей, но и детали явлений, и то, как происходят превращения и движение. Это мы постараемся показать в следующей книге, которую назовем «Физическая причинность у ребенка».

Приложение. Записка об отношении убеждения в действенности к магии (по поводу § 2–3 главы IV) (пер. Елизаветы Чебучевой)

Во избежание недопониманий объясним в двух словах, почему мы позволили себе применить к детской психологии термин «магия», обычной используемый строго в области социологии.

Обсуждая это с И. Мейерсоном (ср. гл. IV), мы разошлись вот в чем. Мейерсон указал нам среди прочего, что понятие магии подразумевает коллективные действия и верования. Прежде всего об этом говорят факты: во всех описанных примерах магия встроена в социальную группу. Но это происходит не случайно, не по воле обстоятельств. Если вдуматься, содержание и форма феномена магии довольно тесно связаны с социальными действиями, с общением; характер магии символический и стилизованный, ее грамматика и синтаксис предполагают адаптацию, чаще всего длительную, к целому комплексу ритуалов и вариантов поведения в группе – у этого языка есть история. Социальность могла бы отразиться на самой природе действенности. Для верования важно, чтобы от него зависела вся жизнь группы. Находя в ней отклик, оно становится только сильнее – это действие, достигающее цели. Верование, которое преуспевает и спасает, отличается от того, которое терпит неудачу и сбивает с толку.

То есть, с одной стороны, магия не исчерпывается действенностью, даже с чисто психологической точки зрения; с другой стороны, нельзя утверждать, что природа и особенно сила веры в действенность аналогичны в коллективной практике взрослых и в индивидуальной практике детей.

В самой детской практике, вероятно, имеет смысл различать три типа случаев.

1. Первый тип содержит скорее призыв к внешней силе, чем реальное воздействие на окружающий мир. Возникает вопрос, идет ли речь о реальной действенности или о колебаниях психологического

напряжения и попытках снять его с помощью приемов, хорошо изученных П. Жане.

2. В других случаях есть личный «опыт», успех и применение ко второму событию, происходящему в аналогичных условиях. Причинная цепочка или мотивация у этого типа случаев как будто ближе к действенности, чем у первого типа, но в то же время имеет два отличия. С одной стороны, здесь действительно есть сцепление, последовательность, и отсюда вывод Мейерсона, что реальная и особенно магическая действенность предполагает своего рода синхронность действия или ритуала и вызываемого ими события: в одной из своих работ он пишет, что «причина» в этом случае является аспектом, или частью, события. С другой стороны, убеждение, которое ребенок связывает с такими действиями, слабо и переменчиво, в отличие от силы и устойчивости магической действенности.

3. И наконец, есть случаи, когда собственное убеждение ребенка вырастает из убеждения «социального» (в практическом смысле, то есть распространенного или такого, которое ребенок считает распространенным, общим). Общее убеждение ребенку тоже необходимо, оно имеет «принудительный» характер. Согласно Мейерсону, только встреча такого убеждения и собственного желания ребенка могла бы дать случаи, которые было бы правомерно сопоставить с магической действенностью. И тогда нам следовало бы провести различие между убеждениями, взятыми ребенком из социального мира взрослых почти в неизменном виде, и убеждениями, которые родились у него самого.

Третий тип Мейерсон считает наиболее благоприятным. Здесь дети воспринимаются как общество, где есть свои верования, ритуалы или игры-ритуалы, ритуалы инициации и членства, создания и развития, исключения и наказания, есть язык и символика – и все в целом служит именно детским желаниям и страхам. Бойскауты, у которых приняты особые игры, песни и символика, доказывают, по мнению Мейерсона, что в более цельных обществах, чем наше, можно найти группы детей, организованные именно таким образом. Исследование этой темы могло бы дать богатый материал, и только оно позволило бы увидеть и оригинальную детскую магическую действенность, и другие аспекты магии, помимо действенности. Конечно, как любое исследование социальной психологии, оно

включало бы в себя изучение феномена в высшей точке развития, когда он является частью социальной игры, изучение того, как ребенок приобретает убеждения и как они варьируют под действием социальных факторов и личного опыта.

Все эти замечания сводятся к одному: создание магической среды требует длительного следования правилам.

Со своей стороны, мы полностью признаем, что в любом взрослом обществе магия – явление по преимуществу социальное, и потому вера в магическую действенность сильна и устойчива, настолько, что ее нельзя сравнивать с гораздо более слабыми и переменчивыми убеждениями детей. Кроме того, мы разделяем уверенность Мейерсона, что бесполезно пытаться вычленить индивидуальное и общее в том, как функционирует социальный институт: жизнь общества и ее отражение в сознании индивида едины, а точнее, составляют две стороны одной реальности. Поэтому, выбирая термин «магия», мы не собирались ни отождествлять индивидуальное убеждение ребенка с социальными верованиями примитивных обществ, ни противопоставлять социальную психологию социологическому исследованию, по примеру Г. Тарда.

Вместо этого мы выдвинули следующую рабочую гипотезу. Как нам показалось, среди многочисленных и очень сложных видов магии, описанных социологами, понятие действенности на расстоянии, в отличие от верования как такового, труднее всего объяснить психологически с опорой на социальную жизнь. И мы допустили (только в виде исследовательской гипотезы), что два понятия действенности – чисто индивидуальное и связанное с социальными верованиями магического характера – сосуществуют нераздельно. Это совершенно не значит, что верования, именно как социальное явление, не обладают бесконечно большей силой принуждения и кристаллизации, чем частные убеждения. Это лишь значит, что они строятся на фундаменте индивидуальной психологии.

Таким образом, с точки зрения психологии мы определяем род «магия» понятием действенности на расстоянии и выделяем в нем два вида: 1) индивидуальная магия ребенка, для которой характерно слабое и, возможно, переменчивое убеждение; 2) магия как таковая, или коллективная магия, обладающая множеством признаков *sui generis*^[83], один из которых – сила и системность верований.

Как раз в попытках изучить целостное развитие понятия двойственности мы привели в § 2 главы IV лишь индивидуальные детские убеждения, то есть убеждения, на которые не действует ни влияние взрослых, ни общение с другими детьми.

Но очевидно, что изучение понятия двойственности на расстоянии желательно дополнить полноценным исследованием устройства социальных магических убеждений у детей. По Мейерсону, именно с этого следовало бы начать психологический анализ магии как таковой. Мы же, напротив, полагаем, что такое исследование должно быть связано с изучением индивидуальной действенности.

За отсутствием подобных работ о детях в примитивных обществах или детских объединениях в цивилизованных обществах остается предположить, исходя из материалов, собранных для § 2 главы IV, что суть детской социальной магии – закрепить убеждение в действенности, закрепить, само собой, тем прочнее, что ребенок благодаря этому начинает воспринимать социальные убеждения и практики взрослых.

Приведем пример. Молодой человек, рассказавший нам о своем способе играть в шарики (с. 148), вспоминает следующий случай. У них с друзьями, хотя все они протестанты, был обычай перед броском чертить на шариках крест, чтобы они попали в цель. Насколько он помнит, этот обычай родился из простого игрового подражания, но постепенно стал ритуалом, который все заставляли себя соблюдать, потому что считали действенным. У молодого человека есть ощущение, что подобные практики были значительно богаче и сложнее, но он запомнил лишь один элемент.

Ясно, что из одного частного случая, подобного этому, мы ничего извлечь не можем. Оставляя вопрос открытым, повторим, что наш термин «магия» в отношении описанных индивидуальных убеждений имеет единственную цель – способствовать исследованию плавного перехода от понятия действенности, связанного с этими убеждениями, к понятиям, связанным с собственно социальными магическими ритуалами. Не считая вопроса терминологии и сопутствующей рабочей гипотезы, мы во всем солидарны с И. Мейерсоном. В особенности мы настаиваем, как и он, на различении, во-первых, веры в действенность как таковой (индивидуальной, как мы видели в § 2 главы IV, или социальной), во-вторых, простых способов защиты,

направленных на снятие психологического напряжения, и в-третьих, чисто феноменологических форм причинности, основанных на логической или временной последовательности.

notes

Примечания

Некоторые исследования логики у детей: том I: Речь и мышление у ребенка (который мы будем обозначать инициалами L.P.); том II: Суждение и рассуждение у ребенка (который мы будем обозначать как J.R.). Neuchâtel and Paris, Delachaux & Niestlé eds, 1923 and 1924.

Nagy, Die Entwicklung des Interesses, Zeilschr, f. exp. Pad.f vol. V, 1907.

Джеймс Марк Болдуин, *Thought And Things*, 1906.

Die Kindersprache, Leipzig, 1907, с. 210. См. также Sully, Etudes sur l'enfance (пер. Моно), с. 163.

7;0 = 7 лет, 0 полных месяцев. Мы выделяем курсивом слова ребенка. Все цитаты приведены дословно. Диалоги приведены без купюр и заключены в кавычки.

6

Д = девочка.

Стэнли Холл, The Pedagogical Seminary, том X (1903), с. 346.

См. Арнольд Реймонд. История точных и естественных наук в грекоримской античности. Бланшар, 1924, с. 43.

Journal de Psychologie, 1922, c. 207.

Происходит «сцепление знака», как это называет Анри Делакруа («Le langage et la pensée»).

Etudes sut l'enfance, trad. Monod, c. 146.

Цит. по: *Gosse Ed.* Père et fils. Paris: Mercure de France, 1912, p. 53–54.

Wallon H. Forme écholalique du langage chez un imbécile épileptique
// Journal de psychologie normale et pathologique. 1911. Vol. VIII, p. 436–
444.

Цит. по: *Gosse. Père et fils*, p. 58–59, 123.

Flournoy Th. Une mystique moderne (documents pour la psychologie religieuse) // Archives de Psychologie. 1915. T. 15, p. 1–224.

Здесь и далее – наша работа «La causalité physique chez l'enfant» («Физическая причинность у ребенка»).

Delacroix H. La religion et la foi. Paris, 1922. P. 27–42 – см. сформулированное Делакруа отношение магии к желанию; *Leuba J.H.* La psychologie des phénomènes religieux / trad. L. Cons. Paris, 1914. Chap. VIII.

Sully J. Etudes sur l'enfance / trad. A. Monod. Paris, 1898. P. 115.

Начало этого текста и ссылку см. в гл. VII, § 10.

Klein M. Eine Kinderentwicklung // Imago. 1921. Vol. VII, p. 265.

Spilrein S. Quelques analogies entre la pensée de l'enfant, celle de l'aphasique et la pensée subconsciente // *Archives de Psychologie*. 1923. XVIII, p. 307.

Bovet P. Le sentiment religieux. Etude de psychologie // Revue de théologie et de philosophie. Lausanne, 1919. Nr. 32, p. 172–173.

Archives de Psychologie. Vol. XVII, p. 137.

См.: *Meyerson I.* La mentalité primitive // *Année psychologique.* 1922. XXIII, p. 214–222.

О роли потребности в сохранении порядка см.: *Meyerson. Op. cit.* – Считаем нужным оговорить следующее: всем, что в настоящем параграфе справедливо, мы обязаны И. Мейерсону. Остальное принадлежит нам. См. Приложение.

См.: А. Делакруа «Язык и мышление», в частности «Заключительные замечания». Делакруа уже четко обозначил родство магии и реализма в «Религии и вере» (*La religion et la foi*, p. 38).

См.: *Delacroix*. La religion et la foi, p. 41.

Delacroix. La religion et la foi, p. 43 sq.

Mach E. La connaissance et l'erreur / trad. M. Dufour. Paris: Flammarion, 1908, p. 126.

Почему, мы увидим в ходе специального исследования пояснений, касающихся велосипеда (С. Р., разд. IV).

Delacroix. La religion et la foi, p. 40.

Burnet J. Early Greek Philosophy. London, 1892.

W. James, Thought before language, *Philos. Rev.*, I (1892), p. 613–624. – Благодарим М. Бове за то, что передал нам и перевел эти строки.

Principles of Psychol., I, p. 266.

См. также Pratt, Psychol. of relig. Belief. В Sintenis, Pisléron, Лейпциг, 1800 г., есть занятный рассказ о формировании анимистических представлений о солнце. См. его краткое изложение у Bovet, Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant, Delachaux & Niestlé, 1925.

Sully, *Etudes sur l'enfance*, trad. Monod, p. 44. См. также с. 135–137, в которых Сёлли приводит наблюдения за детьми, наделяющими жизнью дым и огонь, ветер и машины.

Pedag. Semin., 1903, p. 335.

Pedag. Semin., 1903. C. 333.

Там же. С. 336.

Psychol. de l'enfanl. L'enfant entre quatre et sept ans, пер. Cornet, Alcan, 1924, p. 25–26.

L'évolution des idées générales, 4^e éd., p. 206.

Totem et tabou, trad. Jànkélévitch, p. 93.

См. *Brit. Journ. of Psychol.*, октябрь 1921.

Michelet, *Ma jeunesse*, p. 17.

Pedag. Semin., 1916: A childs Question.

Freud, *Totem et tabou*, trad. Jankélévitch.

Bovet, Les conditions de l'obligation de conscience, *Année psychol.*
Vol. XVIII (1912).

Die Kindersprache, Leipzig, 1907.

Die Urtheilsfunction, Wien u. Leipzig, 1895, p. 109–111.

L. Brunshvicg, *L'expérience humaine et la causalité physique*, livres V–VII.

Прозвание Аристотеля по месту рождения (город Стагира). –
Примеч. пер.

L. Brunschvicg. Ibid, p. 140.

См. Sully, *Etudes sur l'enfance*, trad. Monod, p. 113–114 et p. 179.

Чтобы лучше понять эти слова Роя, следует знать, что во время других опросов он сказал нам следующее: 1) облака делают ветер, и наоборот (гл. IX, § 7 и С.Р., гл. I); 2) мы и сами наполнены ветром, таким ветром, который участвует в жизни облаков; этот ветер помогает нам расти (см. С.Р., гл. II); 3) в самом начале ветер появился из людей; «*один человек подул*» (см. С.Р., гл. II). Мы здесь наблюдаем систематизацию парти ципаций.

См. Книгу Бытия (I, 14–18).

Pedag. Semin., 1903 (X).

См. Сёлли, *Etudes sur l'enfance* [trad. Monod]. Р. 141.

Подразумевается и другой смысл французского *faire*: «заставить»; то есть *faire faire* – «заставить сделать». – *Примеч. пер.*

Année psychol., vol. XXIII, p. 220.

Philos. Rew., I (1892), p. 613–624.

The Pedagogical Seminary, 1916.

Eine Kinderentwicklung, *Imago*, т. VII, p. 251.

Pedag. Semin., 1903 (vol. X) (Curiosity and Interest).

Pedag. Semin., 1903 (vol. X), p. 338.

Rasmussen, *Psychol. de l'enfant. L'enfant entre quatre et sept ans*, trad. Cornet, Alcan, 1924.

Cramausse, *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*, 1908, p. 165.

Ibid., p. 167.

Mme Klein, *Imago*, 1921 (vol. VII), p. 268.

Pedag. Semin., vol. X (art. cité).

Rasmussen, *op. cil.*, p. 48–51.

Loc. cit., p. 153.

Cramaussel, *op. cit.*, p. 130.

Spielrein, *Zentralbl. f. Psychoanal.*, vol. III, 1912, p. 66–68.

Spielrein, *Intern. Zeitschr. f. Psychoanal*, VI, 1920, p. 156.

Pedag. Semin., 1916.

P. Bovet, Le sentiment religieux, *Rev. de Théol. et de Phil.* (Lausanne), 1919, p. 157–175. – Le sentiment filial et la religion, *ibid.*, 1920, p. 141–153. – Voir surtout *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel et Paris (Delachaux & Niestlé), 1925, 173 p.

Th. Flournoy, Une mystique moderne, *Arch. de Psych.*, 1915 (vol. XV).

Spielrein, *Arch. de Psych.*, vol. XVIII, p. 307.

Ed. Gosse, *Père et fils*, trad. Monod et Davray, édit. Mercure de France, 1912, p. 51–52.

Bovet, *loc. cit.*, 1919, p. 170–171.

Pedag. Sem., vol. X (1903).

M. Audemars et L. Lafendel, *La Maison des Petits de l'Institut J.-J. Rousseau*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1923.

Свойственных только ей (*лат.*).